CADÊ O BRINCAR?

DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

FLÁVIA CRISTINA OLIVEIRA MURBACH DE BARROS

Cadê o brincar?

FLÁVIA CRISTINA OLIVEIRA
MURBACH DE BARROS

Cadê o brincar?
Da educação infantil para o ensino fundamental

Cultura Acadêmica
Praça da Sé, 108
01001-900 – São Paulo – SP
Tel.: (0xx11) 3242-7171
Fax: (0xx11) 3242-7172
www.editoraunesp.com.br
feu@editora.unesp.br

CIP – Brasil. Catalogação na fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

B273c

Barros, Flávia Cristina Oliveira Murbach de
Cadê o brincar? : da educação infantil para o ensino fundamental / Flávia Cristina Oliveira Murbach de Barros. – São Paulo : Cultura Acadêmica, 2009.

il.
Apêndice
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7983-023-5

1. Crianças – Desenvolvimento – Brasil. 2. Crianças – Recreação – Brasil. 3. Brincadeiras. 4. Rendimento escolar. I. Título.

09-6217. CDD: 305.2310981
CDU: 316.42-053.6

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações Digitais da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Editora afiliada:

Pelo contrário, o cem existe.

A criança é feita de cem
A criança tem cem línguas
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar,
de brincar e de falar.
Cem, sempre cem
modos de escutar
de admirar-se e de amar
cem alegrias para cantar e compreender
cem mundos para descobrir
cem mundos para criar
cem mundos para sonhar.
A criança tem cem línguas
(e depois cem, cem, cem)
mas são-lhe roubadas noventa e nove
A escola e a cultura
separam-lhe a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
para pensar sem as mãos,
para fazer sem a cabeça,
para escutar e não falar,

para compreender sem alegria,
para amar e maravilhar-se
somente na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
para descobrir o mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe, enfim, que o cem não existe
A criança diz:
pelo contrário, o cem existe.

Loris Malaguzzi

Agradecimentos

À orientadora, professora Elizabeth Piemonte Constantino, pela dedicação para com a minha pesquisa, pela paciência nos meus muitos momentos de ansiedade, pela liberdade de expressão e por confiar em meu trabalho. A cada momento que passamos juntas, trocamos ideias, discutimos teorias e compartilhamos novas experiências, mas o melhor de tudo isso são os laços de amizade fortalecidos.

Ao CNPq, pelo relevante recurso financeiro, indispensável para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao professor Mário Sergio Vasconcelos, pelo interesse e atenção em minha pesquisa. Vimo-nos pela primeira vez no Colégio em que eu trabalhava, depois, nos encontramos na pós-graduação. Ganhei um livro, o qual só veio a me enriquecer. Só tenho a dizer obrigada pelas oportunidades de mostrar meu trabalho e o quanto acredito no que faço. Gostaria de agradecer essencialmente por ter-me confiado a supervisão da brinquedoteca do hospital durante o ano de 2008, sendo essa uma experiência enriquecedora, diferente e muito importante. A maravilhosa oportunidade de realizar a exposição de fotografias e brinquedos juntamente com a colaboração dos alunos e alguns professores. Mais uma vez, muitíssimo obrigada.

À professora Sueli Guadelupe de Lima Mendonça, por acreditar em mim... "Eu quero ser bolsista, quero ser pesquisadora". Muito

obrigado por ter aceitado ser minha orientadora PIBIC/reitoria – CNPq, e, mesmo após a passagem dos anos, continuar me acompanhando em minha trajetória acadêmica. Seu exemplo de militância em defesa da educação fez-me acreditar que nunca devemos desistir, e que fazemos a diferença.

Aos queridos professores de graduação em Pedagogia, Maria Valéria Barbosa Veríssimo, Suely Amaral Mello, Stella Miller, Dagoberto Buim Arena, Cyntia Graziella G. Simões Girotto, e José Carlos Miguel, por terem sido tão importantes na minha formação na perspectiva da teoria histórico-cultural.

Ao Núcleo de Ensino da Unesp de Marilia, pela relevância que teve na minha formação acadêmica e pessoal.

À professora Suely Amaral Mello, por ter me escolhido para ser uma das suas primeiras bolsistas no projeto "brinquedoteca". Jamais esquecerei nossas experiências que juntas compartilhamos. Os brinquedos que construímos... as viagens às brinquedotecas... as discussões sobre o brincar...

Aos professores da pós-graduação José Luiz Guimarães, Olga Ceciliato Mattioli, Elisabeth da Silva Gelli, pelas disciplinas oferecidas, essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

À minha espiritualidade, o qual me ilumina.

Aos meus amados pais, Maria Angela e José Luiz, pela importante mediação durante minha infância. A cada brinquedo que ganhei... A cada livro que li... A cada quebra-cabeça que montamos juntos... tantos momentos inesquecíveis me fizeram acreditar que posso acreditar que é necessário acreditar sempre.

À minha vovó Ana (*in memorian*), por ter brincado tantas vezes comigo, por ter assistido a nossas apresentações de brincar de circo, de teatro, de casinha...

Ao meu irmão Flávio, companheiro de tantas brincadeiras, de circo, de teatro, de Jaspion, de bola, de elástico, de bolinha de gude, de carrinho, de boneca, de quebra-cabeça, de cobra-cega, de subir na mangueira, de andar de bicicleta, de jogar dama, de jogar jogo da velha, de brincar de stop, de brincar de escolinha...

Às minhas professoras Ivone, da pré-escola, e Ilma (*in memorian*), da terceira série, por terem me permitido brincar... brincar... brincar na escola.

Às minhas amigas de infância, Patrícia Ferreira, Roberta Stopa, aos primos e à criançada da Vila Margarida (Ourinhos), por tantas brincadeiras de rua que juntos compartilhamos. Era bets, era bola, era pique, era amarelinha, era esconde-esconde...

Aos grandes e sempre amigos de longa data Nadya e Yoshio, pela força nesta trajetória. Foram livros enviados, foram visitas juntos a grandes livrarias de São Paulo. Muito obrigada.

Ao meu querido e amado marido Alexandre, que durante os doze anos que estamos juntos mostrou-se, além de companheiro, ser amigo, ponderado, paciente, compreensivo e amável. Durante a composição deste trabalho, me apoiou a cada página escrita, congressos, ou cursos de que participei. Não há palavras que possa mensurar o quanto é importante para mim.

À amiga Aline, companheira do projeto brinquedoteca durante a graduação, militante em defesa dos direitos das crianças. Nossa luta compartilha a sede por uma educação mais justa e igualitária.

À amiga Cassiany, pelas ricas discussões sobre a educação infantil.

Aos amigos Nadia, Luciano e José Roberto, por tantas trocas de experiências.

Ao grupo de pesquisa Leitura e Ensino, à professora Sonia M. Brochado Dechandt (Fafija – UENP – Jacarezinho) e ao amigo Luiz Antonio Xavier Dias, pelas significativas trocas teóricas no grupo e pela oportunidade de mostrar o quanto as crianças podem ler o mundo por meio da brincadeira.

Aos colegas de pós-graduação, Tatiane, Fabíola, Lucinéia, Alessandra Oliveira, Guilherme e Daniela, por nossos ricos diálogos teóricos, discussões e reflexões. Sofia, Thassia, Ana Karina, Rodrigo, Cidinha, Mardônio, Fátima, José Roberto, Luciana, Adriana, Flávia, Joana, Victor, Fabio, Hélio, Lívia e Josimary, pelas nossas reuniões de descontração, pela nossa amizade que floresceu.

À Seção de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (Saepe), em especial ao amigo Sérgio, com suas importantes contribuições técnicas de informática.

Às escolas, por oportunizar o espaço para a realização da pesquisa.

À professora Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha, pelo interesse em meu trabalho, contribuindo com referências a respeito.

Aos alunos do projeto "Brinquedoteca – Psicologia no Hospital 2008", pela confiança e pelo companheirismo, pela riqueza que me proporcionaram durante as supervisões e encontros casuais, pela amizade que aqui fica...

Aos professores Jorge Ferreira Abraão e Ms. Matheus Fernandes de Castro companheiros de supervisão, pela rica oportunidade compartilhada.

A todos que já foram meus alunos, da educação infantil a graduação,

São vocês que me inspiram a nunca desistir de que a educação é o móvel principal da transformação social.

Obrigada

Ao sobrinho Carlos Augusto
À sobrinha Bárbara
Ao afilhado Leonardo
E a todas as crianças

“Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor pra formação do homem.”

(Carlos Drummond de Andrade)

Marinheiro

A roupa de marinheiro sem navio
Roupa de fazer visita
Sem direito de falar
Roupa-missa de domingo,
Convém não amarrotar.
Roupa que impede o brinquedo
E não pode sujar.
Marinheiro mas sem leme,
Se ele nunca viu o mar
Salvo em livro,
E vai navegando em seco
Por essa via rochosa
Com desejo de encontrar
De costurar esta âncora no braço
E pendurar esta fita no gorro.
Ah, se o pudesse pegar!

(Carlos Drummond de Andrade)

Sumário

Apresentação
"O que vocês queriam fazer hoje? Ir para o parque!"

A redução dos espaços do brincar, nos contextos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, vem ocorrendo cada vez mais nos dias atuais. Portanto, julgou-se pertinente desenvolver um estudo sobre o tema, centrado no brincar como atividade colaboradora do desenvolvimento das potencialidades infantis.

Assim, a presente pesquisa procura estabelecer um diálogo entre discussão teórica e material de campo, como dois momentos integrados e inseparáveis da produção científica, em que se reconhecerão a caracterização de vários aspectos sobre o brincar e o desenvolvimento das relações sociais e das potencialidades infantis, bem como os fatores delimitadores da realização dessa atividade.

Inicialmente, a suposição levada a campo foi de que a atividade do brincar iria diminuindo gradativamente, ou seja, tinha-se como pressuposto que as crianças do Ensino Fundamental brincavam menos que as do Infantil. As observações no campo mostraram o contrário. A maior preocupação atual das educadoras da Educação Infantil é prepará-los para a primeira série do Ensino Fundamental, de forma que já estejam alfabetizados. Em decorrência, as crianças do pré-III possuem o espaço extremamente reduzido para o brincar, em razão do objetivo proposto. Ao contrário da hipótese inicial, as crianças da primeira série do Ensino Fundamental da escola pesquisada brincam

com mais tempo e intensidade. Vários espaços para o brincar são oportunizados, assim como há projetos integradores desse objetivo.

Nesse sentido, tornou-se necessário considerar, de forma atenta, os principais fatores redutores do brincar, no espaço da Educação Infantil, e os principais fatores que contribuíam com o aumento dessa atividade, na primeira série do Ensino Fundamental.

Coerentemente com o referencial de análise adotado, buscou-se deixar que os dados empíricos apresentassem novas propostas, possibilitando uma releitura das inúmeras contribuições teóricas elaboradas nessa área do conhecimento. Por conseguinte, é relevante dar vida aos dados empíricos, sem perder de vista a teoria.

Nessa perspectiva, a partir do surgimento das questões da pesquisa no trabalho de campo, os capítulos foram sendo construídos. Tentou-se fazer uma discussão num processo dialético, apresentando capítulos integrados entre fundamentação teórica e dados de campo, de maneira significativa para que a construção de uma reflexão sólida e alicerçada. Para melhor visualizar essa integração entre dados da pesquisa e a fundamentação teórica, optou-se em acrescentar falas das crianças aos títulos dos capítulos, representando a relevância de dar voz e vez a elas, e subtítulos, representados pelo nome das brincadeiras realizadas pelas crianças de uma das escolas pesquisadas. Iniciamos com a primeira fala, que está na própria apresentação, instigada pela pesquisadora "O que vocês queriam fazer hoje? Ir para o parque", abrindo a discussão em pauta.

O primeiro capítulo, "'Oi! Você vai brincar com a gente hoje, né?' – A construção do tema da pesquisa", registra a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, num movimento de construção ao interesse do tema da pesquisa de mestrado. Expõe também o inicio do desenvolvimento da presente pesquisa. Torna-se um capitulo relevante, tendo em vista o movimento histórico e social dessa trajetória.

O segundo capítulo, "'A gente usa massinha, faz cópia, o calendário, as letras, os números, escreve e a pro faz na lousa e a gente também faz' – da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: as concepções de criança e do brincar nas fontes documentais", mostra a concepção de criança e do brincar, posta nos documentos

que regem nossas leis para a infância, destacando trechos da Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, dando grande ênfase ao percurso da própria elaboração dos referenciais curriculares da Educação Infantil e a para a recente Lei n.11.274, de 6 de fevereiro de 2006, a popularmente conhecida como Lei do Ensino de 9 anos. Neste último documento, tentou-se destacar algumas contradições a respeito do brincar, presentes na sua elaboração.

O terceiro capítulo, "'Olha! É de semente! Minha mãe que me ensinou' – A infância, o brincar e o brinquedo: uma história a contar na Psicologia e na Educação", apresenta um pouco da trajetória do brinquedo e sua relação com o aparecimento de estudos sobre a atividade do brincar como relevante para o desenvolvimento da criança, na Psicologia e na Educação. A importância desse capítulo encontra-se em localizar historicamente, desde a Antiguidade até os dias atuais, o processo de compreensão da atividade do brincar, ao longo da história.

O quarto capítulo, "'Você sabe como a gente brinca? De mamãe, de pega-pega, de escolinha, de médico, de neném... – A teoria histórico-cultural: o brincar como atividade essencial para o desenvolvimento infantil", busca mostrar, na perspectiva de Vigotsky e seus colaboradores, o brincar como fundamental para o desenvolvimento infantil, focalizando alguns de seus conceitos principais, como linguagem, atividade, mediação, zonas de desenvolvimento, formação de conceitos e funções psíquicas superiores.

O quinto capítulo, "'E você sabia que a gente tinha uma professora que pulava as lições da apostila?' – Alguns fatores delimitadores do espaço do brincar nas escolas pesquisadas", teve o intuito de instigar ainda mais a preocupação com a redução do brincar, nos contextos da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (foco principal desta pesquisa), evidenciando alguns dos fatores delimitadores, como as concepções de criança e de qualidade de educação, o uso de apostilas – mercadorias e instrumentos em potencial da diminuição dos espaços do brincar, além da redução de outras atividades potencializadoras do desenvolvimento infantil

como a música, o contar histórias, entre outras. Analisou-se também a própria prática pedagógica como um dos fatores delimitadores do brincar, provenientes da própria concepção de criança e de qualidade de educação.

Finalizando com a afirmação de uma criança "'Mas a professora não vai levar a gente no parque... – Considerações finais", foram feitas as considerações finais sobre os resultados da pesquisa, possibilitando uma melhor visualização de seu todo, mas deixá-lo aberto às outras sugestões ou outras discussões a ele pertinentes.

Esperamos com este trabalho contribuir para a reflexão sobre a redução dos espaços do brincar no espaço da escola, lembrando que sua função é potencializar as crianças a níveis mais elevados de desenvolvimento, atendendo suas necessidades e criando novas, e não as reduzindo a interesses políticos e econômicos.

1
"Oi! Você vai brincar com a gente hoje, né?" – A construção do tema de pesquisa: um processo

Os direitos das crianças

Toda criança do mundo
Deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.
Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.

Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os direitos das crianças
Todos têm de respeitar.

Direito de Perguntar...
Ter alguém pra responder.
A criança tem direito
De querer tudo saber [...]

(Rocha, 2002, grifo nosso)

A presente pesquisa tem, como uma de suas principais características metodológicas, a intenção de considerar de forma significativa o

processo histórico e dialético tanto da formação do pesquisador como das ações e atividades envolvidas na sua construção, o que poderemos evidenciar no decorrer dos capítulos. Assim, levar em conta a historicidade, o movimento dos fatos e de suas relações torna-se fundamental, tendo em vista os resultados obtidos durante a realização do trabalho. Nesse sentido, é relevante destacar a origem do tema de pesquisa e como ele foi construído, ao longo das diversas experiências sociais da pesquisadora, sublinhando sua trajetória acadêmica e profissional, suas inter-relações, como também a influência desse processo, no próprio percurso do mestrado em que foi produzida, evidenciando, desse modo, uma pesquisa construída e alicerçada ao longo das relações histórico-culturais.

Pega-pega... Trajetória acadêmica: o início dos alicerces teóricos e a prática em sala de aula

No ano de 2000, ingressei no Curso de Pedagogia da Unesp, campus de Marília, com duração de quatro anos, e os três primeiros são destinados à habilitação para as séries iniciais do Ensino Fundamental e matérias pedagógicas do Ensino Médio. No último ano, o aluno escolhe a habilitação desejada.[1] Ao me envolver com a universidade, pelas primeiras pesquisas de graduação, tomei a iniciativa de prestar a seleção para bolsista em pesquisas do Núcleo de Ensino,[2] com o projeto intitulado "Brinquedoteca: espaço permanente para a formação de professores", focado em estudos para a Educação Infantil, orientado pela professora Dra. Suely Amaral Mello, da Unesp/Marília. Após ser selecionada, atuei como bolsista durante o ano de 2002.

Esse rico período como bolsista do Núcleo de Ensino teve a duração de aproximadamente um ano. Proporcionou-me diversas experi-

1 Cursei, no ano de 2003, a habilitação em Educação Infantil.

2 O Núcleo de Ensino foi criado em 1987, em vários campi da Unesp. Atua junto à rede pública de ensino, por meio de vários projetos que visam à melhoria na educação pública – pesquisa/ensino/extensão.

ências, como o contato com muitas leituras sobre o desenvolvimento infantil, o brincar, a brinquedoteca, além de outros eixos temáticos que acabaram por nortear o trabalho, como as questões da filosofia e da sociologia da infância, fundamentadas pela filosofia marxista (principal representante: Karl Marx – 1818-1883). Nesse momento, comecei a ter os primeiros contatos com a teoria histórico-cultural de Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) e outros autores, seguidores de sua linha teórica. Além das leituras, que ocorriam em grupos de estudos[3] e pesquisa,[4] também realizávamos[5] oficinas de brinquedos com sucata, apresentações do trabalho em eventos científicos e viagens relacionadas com o tema do projeto. Tive a oportunidade de conhecer a brinquedoteca de Indianápolis, na cidade de São Paulo, a primeira fundada no Brasil, no ano de 1971; a Brinquedoteca da Labrimp (Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos); e o Museu de Brinquedos da FE-USP (São Paulo); a exposição de fotos sobre o brincar, coordenada pela professora Dra. Tisuko Morchida Kishimoto (USP); e a brinquedoteca da Apae da cidade de Pompéia, interior do Estado de São Paulo.

Em concomitância com o desenvolvimento do projeto da brinquedoteca, juntamente com a Profª. Drª. Sueli Guadelupe de Lima Mendonça, Unesp/Marília, atuante na área de Sociologia e Educação, um projeto de pesquisa de minha autoria, para o envio ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) estava sendo estruturado. O projeto intitulado "Cidadania para as séries iniciais do Ensino Fundamental: desafios do fazer pedagógico", direcionado a estudos para o Ensino Fundamental, foi aprovado em agosto de 2002 (Bolsa Pibic-reitoria/Unesp, apoio CNPq).

Pedi o afastamento da pesquisa da brinquedoteca como bolsista oficial, mas continuei como voluntária, pois aquela experiência havia

3 Grupo de Estudos Implicações para a Pedagogia da Infância/Pesquisa em Educação infantil.

4 Grupo de Pesquisa Saberes e Práticas Docentes na perspectiva da teoria histórico-cultural.

5 Usei o tempo "realizávamos", porque havia outra bolsista envolvida no projeto e alguns voluntários, além da orientadora.

sido cientificamente relevante para minha construção acadêmica, considerando que ela também estaria contribuindo para o desenvolvimento da nova pesquisa que se iniciaria.

Em 2003, iniciamos oficialmente a pesquisa "Cidadania para as séries iniciais do Ensino Fundamental: Desafios do Fazer Pedagógico"; já atuava na escola como estagiária há dois anos e muitas observações sobre o aspecto físico e demais estruturas, que iriam ser contempladas no projeto, já estavam em andamento. Essa pesquisa foi extremamente significativa, uma vez que o objetivo foi investigar o que realmente significa cidadania, na escola. Dessa maneira, os estudos realizados na pesquisa anterior sobre o brincar e o desenvolvimento infantil vieram somente acrescentar, ao longo de minhas reflexões da pesquisa atual. A investigação foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental na cidade de Ourinhos, interior do Estado de São Paulo, focando 3ª e 4ª séries. Muitas leituras se fizeram necessárias, nesse momento, em diversas áreas, reforçando as já então efetivadas pela experiência anterior, como: Sociologia, Filosofia, Psicologia na perspectiva da teoria historico-cultural, questões sobre o brincar, a aprendizagem e outros temas. Várias apresentações científicas da pesquisa foram realizadas.

A pesquisa e suas contribuições para a educação impulsionaram a realização de outras atividades, como a apresentação do trabalho em reuniões pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Ourinhos, direcionadas a diretores, coordenadores pedagógicos e professores, além da realização da apresentação da pesquisa, em forma de oficina, no campus da Unesp de Marília, somando-se também ao convite para ser coordenadora da mesa "Cidadania e identidade cultural" da Jornada de Iniciação Científica realizada no campus. O texto produzido foi defendido como Trabalho de Conclusão de Curso, no dia 15 de dezembro de 2003.

Durante esse trabalho, muitas reflexões em torno das duas pesquisas das quais participei vieram a calhar. A diminuição das atividades lúdicas e do brincar era significativo, tanto nos espaços da Educação Infantil como no Ensino Fundamental, comprometendo, em meu entendimento, o curso do desenvolvimento infantil.

Os estágios obrigatórios realizados durante o período de graduação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental também contribuíram para algumas considerações, ainda que muito simplistas, sobre a relação do brincar e os direitos da criança e a construção do conhecimento através dessa atividade, essencial ao desenvolvimento infantil. Portanto, brincar faz parte dos direitos da infância.

É necessário ressaltar que, no ano de 2003, cursava a Habilitação em Educação Infantil. Nesse período, o número de leituras sobre o desenvolvimento psicológico na perspectiva histórico-cultural se intensificou. Essa perspectiva teórica veio reforçar o pressuposto de que a relação das crianças com as experiências culturais, a arte, a música, o brincar e as brincadeiras, a troca de experiências com outros parceiros, no contexto escolar, têm papel fundamental para seu desenvolvimento. Nesse sentido, o educador deve mediar essas atividades, proporcionando novas experiências entre as crianças e o mundo.

Como instrumento de importante reflexão, leituras sobre a experiência das escolas de Educação Infantil da região Norte da Itália foram realizadas, especificamente de Reggio Emilia.[6] É fundamental destacar a importância, conhecidas por meio de leituras e vídeos, além de relatos da viagem ao local, feita pela professora responsável pela habilitação, de Reggio Emilia, que alcançou um alto nível em Educação Infantil, tendo como principal condutor de sua construção pedagógica a concepção de criança capaz, que tem vez e voz. Seus alicerces teóricos se pautaram inicialmente pelas obras de Jean Piaget, seguidos por de Bruno Ciari, um dos percursores da escola, e, posteriormente, pelos estudos de Lev Semionovich Vygotsky, levados por Loris Malaguzzi, um intelectual e jovem italiano que consolidou essa trajetória, fundando a escola de Reggio.

É importante considerar que a Itália, especialmente a região de Reggio Emilia, teve sua história marcada por muitas lutas sociais e militâncias políticas, lideradas pelo movimentos de trabalhadores, no período em que o país se erguia, após a Segunda Guerra

---

6 Sobre o assunto, ver estudo de E .Karolyn em Edwards (1999).

Mundial. Contudo, é visível também a diferença que essas diversas lutas sociais trouxeram ao campo educacional da região. É relevante destacar igualmente as leituras feitas sobre as técnicas do educador francês Celestin Freinet (1976), com as quais trabalhei no período que lecionava para crianças, e a importante experiência brasileira em Educação Infantil coordenada por Madalena Freire.[7]

Celestin Freinet, com suas técnicas de trabalho com crianças, impulsionava-as à criação e à participação coletiva, por meio de atividades como o desenho livre, o texto livre, aulas-passeio, o dicionário das crianças, o livro da vida, o jornal feito pelas crianças, a correspondência interescolar etc. Essas atividades ou técnicas Freinet têm como eixo norteador garantir o conhecimento de forma significativa, tendo a criança como centro desse processo. Freinet também propunha o jogo como atividade fundamental para o desenvolvimento infantil.

No Brasil, temos a experiência de Madalena Freire, que, assim como Freinet, mostra a relevância da criança no processo de ensino e aprendizagem, dando destaque ao fato de atender seus interesses como fator fundamental para a aquisição de conhecimentos.

As experiências acadêmicas até aqui relatadas foram trazendo diversas reflexões sobre a despreocupação das escolas para com as questões do desenvolvimento infantil. A preocupação estava voltada para os aspectos conteudistas, tanto para a Educação Infantil como para o Ensino Fundamental.

No ano de 2004, já graduada, em razão das observações realizadas durante as pesquisas de graduação e estágios, tornei a me interessar pelas questões do desenvolvimento infantil. Assim, em março do mesmo ano, iniciei o Curso de Pós-Graduação, Especialização lato-sensu, na Fafija, em Educação Inclusiva (UENP/Fafija) que, no seu decorrer, por meio das disciplinas "Estimulação Precoce" e "Psicologia do Desenvolvimento", destacaram a relevância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil das crianças portadoras de necessidades especiais.

7 Para maiores esclarecimentos, consultar Freire (1983).

Durante o curso, também fui convidada a participar do grupo de pesquisa Leitura e Ensino (CNPq), coordenado pela Profª. Drª. Sonia Maria Dechandt Brochado, no qual permaneci, como membro, até julho de 2007. Nas reuniões do grupo, introduzi, como uma das ramificações do projeto-piloto (que focalizava a formação do leitor), uma pesquisa inicial sobre a questão das influências das experiências histórico-culturais na formação do leitor, ressaltando as experiências infantis. Desse modo, o brincar entra em pauta, como uma forma de ler o mundo, sem a exigência formal das letras, mas as utilizando para se comunicar, para se expressar e para brincar.

No mesmo ano, iniciei minha trajetória profissional fora dos corrimões da universidade. Nesse novo momento, tentava a cada instante inserir tudo o que eu havia experienciado academicamente, uma forma de fazer com que teoria e prática continuassem a caminhar juntas. Outra questão surgia: pensar sobre a minha própria identidade como educadora.

No mesmo período em que comecei a cursar a Especialização, ainda recém-formada, porém já atuante na escola, desde 2001, com estágios diversos e pesquisas em andamento na área da Educação, fui contratada como professora de Filosofia de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental de uma escola Cooperativa de Pais, na cidade de Ourinhos-SP, com o propósito também de organizar uma brinquedoteca, local em que as crianças pudessem trocar novas experiências. Após pouco tempo, a brinquedoteca foi construída, alicerçada teoricamente pelo referencial da teoria histórico-cultural. Outras metodologias de ensino foram empregadas, para as quais o aluno é agente ativo do processo de ensino e aprendizagem e não receptor passivo de material apostilado, que valoriza pouco a sua participação. Mesmo com divergências, consegui trabalhar na brinquedoteca como um rico espaço de troca de experiências, conhecimento e aprendizagem.

No ano seguinte (2005), na mesma escola, fui convidada a lecionar para o pré-II (idade entre 4 e 5 anos); na verdade, a meu ver, ficaria mais apropriado dizer que fui convidada a proporcionar novas experiências às crianças. E foi com essa forma de conduzir a pré-escola que assumi a turma. Momento essencial, pois pude ali vivenciar com

as crianças seus momentos de alegrias e angústias e perceber ainda mais a relevância do papel da brincadeira, no processo do desenvolvimento infantil.

Como continuava a ser professora de Filosofia e agora também tinha a turma do pré-II, as crianças me viam como um elo entre todas as turmas. Nesse sentido, as crianças maiores começaram a perceber que o espaço da brinquedoteca na escola era mais do que o espaço físico, era um lugar de questionamentos e reflexões das crianças. Foi no espaço da brinquedoteca que as crianças maiores (3ª e 4ª séries) idealizaram o projeto-piloto logo intitulado "O tecer da arte, o costurar da fantasia", focalizando a relevância do lúdico, dos jogos e das brincadeiras para as crianças pré-escolares.

Esse rico projeto, no qual atuei como mediadora, foi subdivido em diversos outros projetos, tomando forma e sendo elaborados passo a passo, pelas próprias crianças. Peças de teatro, arte com pintura, danças e jogos ao ar livre foram cuidadosamente elaborados pelas crianças maiores e oferecidos para as crianças da pré-escola. Todo esse trabalho resultou na grande aproximação das crianças de diversas faixas etárias, conduzindo a múltiplas relações, não somente no âmbito da escola, mas também fora dela.

A brinquedoteca ainda proporcionou outras interações com alunos de 5ª e 6ª séries, que muitas vezes procuravam esse espaço para ler ou para fantasiar.

Muitas outras experiências ocorreram, durante o período que trabalhei como educadora nessa escola, mas acredito ter aqui evidenciado algumas das experiências que mais vieram a enriquecer a estruturação de meu tema de pesquisa de mestrado. Outras experiências profissionais contribuíram, igualmente, para a abordagem dessa questão.

Em 2004, também comecei a lecionar como professora de (GEI) Grupo de Estudos Intensivos de Língua portuguesa (reforço) pela rede municipal de ensino de Ourinhos. Atuei, até o primeiro semestre de 2006, em duas escolas de Ensino Fundamental.

Desenvolvi vários projetos idealizados com as crianças, dos quais posso destacar oficinas de sucata para a construção de brinquedos

e o projeto "Curiosidade, motivação e interdisciplinaridade: fios condutores de uma aprendizagem significativa", para o qual tive também apoio de professores, companheiros da equipe pedagógica. Este último foi muito desafiador, pois, na realidade, muitos duvidavam que fosse possível ensinar crianças que não sabiam ler e escrever por meio do teatro, da história, ou de um projeto elaborado por elas próprias. Tudo se iniciou quando um grupo de crianças encontrou uma revista sobre o corpo humano e ficou curioso em saber sobre seu funcionamento. Juntos, elaboramos o projeto, para cuja realização fui procurar interesse de colegas de outras áreas, como Ciências, Matemática e Informática, a fim de participarem conosco. Aulas lúdicas de informática, teatro, música, a elaboração de textos, poesia, cruzadinhas, brincadeiras e a confecção de um grande boneco de sucata, com garrafas *pet*, foram algumas das atividades realizadas.

O projeto alcançou resultados positivos, uma vez que os alunos avançaram na escrita, na leitura, na aquisição de conceitos matemáticos, de informática e ciências, e na participação, vencendo a timidez, entre outros aspectos, sendo também reduzido significativamente o índice de faltas, considerando ser uma turma de reforço, onde o grupo normalmente já se sente "marginalizado", por causa das rotulações que recebe.

Quatro meses de projeto e os resultados positivos foram visíveis, o que também me fez pensar sobre as seguintes questões: O que é dificuldade de aprendizagem, para a escola atual? Quem tem dificuldade – a criança ou a escola? Essas indagações me levaram a buscar leituras sobre a temática e as políticas públicas de educação, em suas relações com o capitalismo dominante.

Muitas outras experiências com as crianças tiveram grande peso, em meu trabalho, como atividades de literatura de cordel, as adivinhas, os desenhos que faziam, as brincadeiras no espelho, no pátio, a semana da confecção do brinquedo de sucata, além das experiências emocionais que pude acompanhar, lembrando que a escola, neste momento, culpabiliza a família de todos os problemas de aprendizagem das crianças.

No segundo semestre de 2006, fui remanejada[8] da sala de (GEI) para a Secretaria Municipal de Educação, para exercer o cargo de assistente de projetos pedagógicos. Nesse espaço, conheci outras questões, as relações de poder, a política e as relações internas de uma organização educacional, o que me forneceu conhecimentos importantes, resultando em reflexões sobre muitos problemas políticos e organizacionais da educação. Permaneci no cargo até a aprovação da bolsa CNPq, no final de 2006.

Toda essa trajetória veio solidificar ainda mais minha construção como educadora com um novo desafio, a de lecionar para curso de Especialização e Ensino Superior.

Durante os anos de 2004/2005 e 2006, no período noturno, fui convidada a trabalhar como professora do Curso de Psicopedagogia[9] nas Faculdades Integradas de Ourinhos, com a disciplina "A importância do brincar". Logo em seguida, aceitei o convite para ser professora substituta do Curso de Pedagogia, focalizando também questões sobre o desenvolvimento infantil e o brincar (durante seis meses). Essa nova experiência me conduziu a construir uma nova relação com a questão da formação dos educadores, suas identidades e inquietações, englobada, na maioria dos casos, em aspectos políticos e econômicos.

Ao longo das aulas, propus brincadeiras a serem realizadas, com o intuito de iniciar uma jornada investigativa dos próprios alunos sobre a relevância do lúdico para o desenvolvimento infantil e para a sua constituição como sujeito social. As atividades foram enriquecedoras, especialmente porque tentava observar, como pesquisadora, como aqueles educadores vivenciavam aquele momento.

No segundo semestre de 2006, fui contratada definitivamente como professora da mesma Faculdade, mas com um novo desafio, dar aulas de Filosofia e Ética para o Curso de Turismo. Configurou-se, para mim, como uma experiência enriquecedora, porque também

8 Remanejamento feito pela Secretaria Municipal de Educação devido o ingresso no Mestrado, justificando-se pelas questões de horários que o curso de Pós-Graduação veio a exigir.

9 Tenho restrições à identidade dessa profissão, mas, para a troca de experiências e no anseio de divulgar a relevância do brincar, aceitei o convite.

trabalhei as propostas das disciplinas utilizando a ludicidade por meio da arte, destacando a pintura, a música e a modelagem, procurando levar aos alunos à compreensão sobre o quanto é essencial para o homem atividades lúdicas e prazerosas e o quanto essas mesmas atividades desaparecem, no mundo adulto. Ao se expressarem por meio da arte, da música e da modelagem, juntamente com as questões trabalhadas nas disciplinas, puderam pensar sobre os monumentos históricos, as belezas naturais e as crianças, de maneira lúdica e diferenciada dos moldes comumente utilizados.

Em 2006, já ingressante no mestrado, assumi a bolsa CNPq, exonerando-me do cargo de professora da referida instituição.

Todas essas atividades, efetivadas em minha trajetória profissional e acadêmica, vieram contribuir significativamente com a pesquisa em pauta. Considerando o homem um ser social e histórico, formado por suas experiências socioculturais, ao longo de seu percurso de vida, é importante destacar minha trajetória acadêmica e profissional, como desencadeadoras de minha atual pesquisa.

As experiências realizadas durante e após a graduação, até aqui relatadas, serviram como instrumentos de reflexão sobre várias questões educacionais, salientando o desenvolvimento da criança, tanto no contexto da Educação Infantil como no Ensino Fundamental, além da relevância do brincar para o seu curso. Nesse sentido, faz-se necessário descrever as proporções que toda essa trajetória tomou, diante do curso de mestrado, e como está se materializando em forma de dissertação.

Batata-quente... Mestrado: o materializar de uma trajetória 2006/2008

No primeiro semestre de 2006, fui aluna especial no Curso de Mestrado em Psicologia, na disciplina Políticas Públicas de Atendimento à Infância no Brasil, ministrada pelo professor José Luiz Guimarães. A disciplina trouxe-me várias inquietações, auxiliando na estruturação do meu projeto de pesquisa. No segundo semestre

do mesmo ano, ingressei no mestrado como aluna regular, concluindo os créditos obrigatórios no final do segundo semestre de 2007. As disciplinas cursadas (Metodologia de Pesquisa em Psicologia, Violência e Contemporaneidade: aspectos sociais e individuais da violência contra a criança, As práticas de Educação Infantil: origens e significados, e Seminário de Pesquisa em Psicologia) foram essenciais para a constituição de minha pesquisa, concomitantemente com as orientações da Profª. Drª Elizabeth Piemonte Constantino.

A entrada na universidade, como mestranda, proporcionou-me oportunidades de aprofundar conhecimentos a respeito da temática do brincar, como também os caminhos trilhados na construção do projeto de pesquisa. Podem ser sublinhadas as experiências docentes relacionadas ao referencial teórico adotado na abordagem da histórico-cultural de Vygotsky, tais como aulas ministradas na graduação no curso de Psicologia (Contribuições práticas da teoria de Vygotsky: a experiência de Reggio Emilia – consolidando a escola democrática – 2006), aulas para o curso de Pedagogia (A experiência de Reggio Emilia: a concepção de criança, construindo a escola democrática – 2007), palestras no ano de 2007 ("O brinquedo para reinventar o mundo – 2007"), ("Relato de experiência: o brincar e a brinquedoteca no contexto escolar"), ("O brincar, a brinquedoteca e a prática pedagógica: construindo saberes, valorizando a Infância"), estágios de docência no mesmo ano na disciplina Teorias e Sistemas em Psicologia, com ênfase na perspectiva da teoria histórico-cultural e na disciplina Metodologia de Pesquisa em Psicologia, com destaque para os processos metodológicos na perspectiva de Vygotsky. Assumi, ainda, como professora conferencista, durante o segundo semestre de 2007, as aulas referentes à disciplina Psicologia Comparativa, ressaltando a abordagem da teoria marxista e a formação do homem como ser social e as relações com a teoria histórico-cultural, assim como também no primeiro semestre do ano de 2008, como professora conferencista da disciplina Psicologia Educacional.

Outras atividades, como colaborações em disciplinas ligadas à Educação Infantil, na Faculdade de Educação de Assis, foram desenvolvidas, assim como a contínua participação em projetos de

extensão e pesquisa da Unesp/Assis, juntamente com alunos da graduação, acompanhamento da supervisão dos alunos do projeto Brinquedoteca – Psicologia no hospital (coordenado pelo Prof. Dr. Mário Sérgio Vasconcelos), colaboradora na organização da I Exposição de fotos e brinquedos e durante o Estágio Básico (alunos do segundo ano), professora colaboradora do projeto "Gente grande também brinca: a ludicidade no Ensino Fundamental", vinculado ao Núcleo de Ensino (Departamento de Educação) da Unesp – Campus de Assis –, auxilio na elaboração de projetos de pesquisa de alunos da graduação em Psicologia, e participação em grupos de estudos e pesquisa, na perspectiva da teoria histórico-cultural.

Todas essas atividades vieram para solidificar ainda mais minha pesquisa. A cada divulgação do trabalho e de suas ramificações, ele se enriquece ainda mais, pois fica aberto paras as opiniões, a troca com o outro, as inquietações, e, com isso, muitas contribuições surgem, ajudando na materialização de todo esse processo, por meio do exercício de escrever a dissertação.

Tentei descrever, até o momento atual, minha trajetória acadêmica e profissional, tendo em vista que somos formados por meio de nossas relações histórico-culturais, num processo histórico e dialético. É o que nos transforma e nos humaniza e que também nos torna mais críticos, diante da realidade que nos permeia.

Lenço que corra... A pesquisa e seu desenvolvimento: uma introdução

No transcorrer das referidas pesquisas e experiências em sala de aula, percebeu-se a grande preocupação dos professores, especialmente no período final da Educação Infantil, em antecipar a alfabetização da criança, reduzindo seus espaços de brincar.[10] Diante dessa realidade, sentiu-se a necessidade de aprofundar estudos na área

10 Alguns autores utilizam a terminologia *jogo, brincadeira, faz-de-conta* ou *atividade lúdica*. No presente trabalho, adotaremos a terminologia "brincar".

em questão, focalizando a atenção sobre a redução desses espaços do brincar nos diferentes contextos, ou seja, no final da Educação Infantil e na 1ª série do Ensino Fundamental.

As políticas educacionais atuais, impulsionadas pelos princípios do sistema vigente, tem-se pautado por preparar a criança para o mercado consumidor. Dessa maneira, o comprometimento com a formação social e integral do indivíduo está sendo cada vez mais relegado em segundo plano, o que afeta o curso do seu desenvolvimento. Considerando o contexto escolar, em face dessa política, as atividades escolares estão mais dirigidas à escolarização precoce, trazendo danos ao processo de formação da criança. O brincar, atividade principal do período da infância, está perdendo o seu espaço para "atividades" dirigidas ao processo de alfabetização, sendo este, hoje, o objetivo mais relevante das escolas.

A escola de Ensino Fundamental, ao receber as crianças da Educação Infantil, parece desconsiderar as suas especificidades e seu desenvolvimento, passando a vê-las não mais como crianças, mas como apenas alunos. Assim, no presente trabalho, parte-se da problemática de que, nesses períodos, o brinquedo vem diminuindo em função das políticas educacionais, além de outros fatores de ordem social e política. Assim, pretende-se caracterizar e definir os tipos de brincadeiras que aparecem nesses diferentes contextos e questionar igualmente sobre os espaços reservados pela escola para o desenvolvimento de atividades relacionadas ao brincar, explicitando a forma como o faz.

O presente trabalho envolveu crianças na faixa etária de 6 e 7 anos, distribuídas em duas salas de Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental, localizadas numa cidade do interior do Estado de São Paulo. A escolha dessa faixa etária se justificou, tendo em conta que as instituições escolares reduzem, cada vez mais, os espaços do brincar das crianças, sob sua responsabilidade, haja vista, por exemplo, o recente parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB, Lei n.11.274 de 6/2/2006, ainda não em vigor na cidade pesquisada), que parece priorizar o processo de alfabetização, desconsiderando as especificidades que são próprias da criança. Em geral, todas as crianças das salas observadas fizeram

parte da pesquisa. Porém, cerca de aproximadamente 20 crianças (sendo 10 da Educação Infantil e 10 do Ensino Fundamental) se envolveram de forma mais acentuada, devido a suas aproximações, o que favoreceu a coleta de dados.

Os profissionais envolvidos na pesquisa foram: duas professoras das salas de Educação Infantil (identificadas neste trabalho como P1 – professora substituta e P2 – professora efetiva) e uma do Ensino Fundamental (na Educação Infantil, duas professoras participaram dos trabalhos, pois, por motivo de doença, a professora efetiva da sala se ausentara por alguns dias), dois professores de Educação Física, duas diretoras, uma vice-diretora (Ensino Fundamental), duas coordenadoras, uma psicopedagoga e uma inspetora de alunos (as duas últimas pertencentes ao Ensino Fundamental). Foram conduzidas ainda as entrevistas semiestruturadas e descrições do contexto escolar, dados importantes para análise.

Para a realização deste trabalho, foi utilizada a abordagem etnográfica (Sato & Souza, 2001), a qual possibilita interação com as complexidades e singularidades das relações sociais, viabilizando um estudo mais profundo, uma vez que permite a construção de conhecimentos consistentes e científicos, além de caminhos para a sua efetivação. Nesse sentido, é necessário ressaltar algumas características do método etnográfico, que auxiliarão no desencadear do trabalho: 1) considerar a trajetória histórico-cultural dos envolvidos; 2) realizar uma pesquisa baseada na observação participante; 3) registrar permanentemente o cotidiano dos locais e os contextos em que os acontecimentos estão envolvidos; 4) analisar as relações cotidianas dentro dos contextos micro e macrossociais; 5) ter as entrevistas semiestruturadas como fonte importante para a coleta de dados; 6) documentar e descrever, neste último caso, como um produto do trabalho analítico; 7) permanecer um período significativo no campo, a fim de construir relações de convivência com as pessoas e obter amplitude dos dados; 8) ter a linguagem como instrumento essencial, sendo o guia das relações intersubjetivas; 9) postura reflexível do pesquisador, ainda que atenta à realidade que o rodeia; 10) saber interpretar e refletir sobre os dados coletados, de

maneira que esteja em consonância com o aparato teórico referencial. Essa trajetória buscará alicerçar o trabalho cientifico.

A observação participante é fundamental para o trabalho de campo, na perspectiva da pesquisa qualitativa. Não se resume apenas como um instrumento para a coleta de dados, porque seu valor é ainda maior, constituindo-se "como um método em si mesmo, para a compreensão da realidade" (Minayo, 2000, p.135). A observação participante permite observar a realidade, de maneira que o pesquisador possa interagir com o meio social no qual sua pesquisa está inserida, debruçando sobre aspectos essenciais do grupo envolvido, como as tradições, os costumes, os sentimentos que envolvem suas ações e demais relações que se instalam na intimidade grupal. O pesquisador tem papel essencial:

> Uma atitude do observador científico consiste em colocar-se sob o ponto de vista do grupo pesquisado, com respeito, empatia e inserção o mais íntimo possível. Significa abertura para o grupo, sensibilidade para sua lógica e sua cultura, lembrando-se de que a interação social faz parte da condição e da situação da pesquisa. (Minayo, 2000, p.138)

Durante esse processo, as entrevistas semiestruturadas (com crianças, professores e demais envolvidos), como mais um instrumento da pesquisa de campo, foram empregadas mediante um conjunto de temas geradores, como a importância do brincar, o contexto escolar, a visão do professor, a perspectiva da escola, o desenvolvimento infantil, a concepção de criança, entre outros – não de modo tradicional, em que se propõem hipóteses e perguntas, mas como facilitadores à realização das entrevistas. Dessa forma, o roteiro foi dirigido pela necessidade da pesquisa e não por uma linearidade, o que torna o pesquisador um agente ativo e essencial para o desenvolvimento em potencial do processo. É necessário ficar atento a todas as implicações sociais que norteiam a pesquisa de campo.

Todo o material foi registrado no diário de campo, o que permitiu fazer com que não se perdessem informações importantes. Observa-

ções sobre conversas formais, atitudes, costumes, expressões, falas, características físicas e ideológicas da instituição foram ali registradas, para que não fossem omitidos dados importantes à constituição do estudo e suas análises.

Inicialmente o trabalho se concentrou na solidificação dos alicerces teóricos, por meio de leituras pertinentes à temática, dando continuidade a esse processo durante o contato com as instituições.

O primeiro passo para o desenvolvimento da pesquisa de campo foi entrar em contato com a Secretaria Municipal de Educação e, assim, obter o consentimento para a sua realização, no âmbito das escolas municipais. Depois de encaminhadas as autorizações, procurou-se a direção e a coordenação das escolas envolvidas (Educação Infantil e Fundamental) para um contato inicial.

Essa etapa merece ênfase porque proporcionou dados iniciais à pesquisa. Fui bem recebida e, num primeiro momento, as pessoas pareceram estar abertas para atender às necessidades da pesquisa de campo, sem restrições.

Na Educação Infantil fui muito bem recebida pela diretora, e tivemos uma longa conversa. Inicialmente, parecia incomodada com minha presença. Observei aspectos interessantes, durante nossa conversa. Antes de eu apresentar a proposta da pesquisa, a diretora enumerou todos os cursos que já tinha feito e também sua "larga experiência" como professora. Percebi que ela também queria mostrar que era aperfeiçoada, tinha muita experiência na área pedagógica e que entendia igualmente do assunto a ser abordado pela investigação.

Mesmo relatando sobre a relevância da formação do professor, em várias de suas falas, revelou apoiar formações rápidas e de aulas não presenciais. Um exemplo foi quando relatou que era tutora de um curso de formação de professores de pós-graduação *lato sensu* a longa distância, que considerou ser ótimo, excelente para a formação dos professores.

Ela também destacou os cargos que já ocupou e que ocupa, atualmente. Disse ser membro de comissões julgadoras e que tem "relações com o MEC" (Ministério da Educação). A diretora parecia estar medindo forças, demonstrando ser influente e muito bem instruída, talvez tentando utilizar esses mecanismos como formas de intimidação.

A coordenadora da Educação Infantil me recebeu de forma um pouco mais ríspida e desconfiada, porém não deixou de conversar e trocar ideias sobre a pesquisa. Perguntou sobre os objetivos do trabalho e fez comentários sobre a diminuição do brincar, relacionado com as questões da alfabetização.

Coordenadora: E sabe, faz 25 anos que trabalho na rede municipal, há muito tempo atrás não tinha apostilas, hoje temos quatro módulos para a Educação Infantil. Antes as professoras trabalhavam mais as brincadeiras, coordenação motora... agora acaba ficando mais na alfabetização.

Pesquisadora: E a senhora acha que o brincar vai diminuir ainda mais?

Coordenadora: Ah, sim, vai. Mas, olha, as crianças ainda brincam, pouco, mas brincam. A gente sabe que o brincar é importante até mesmo para a alfabetização, mas... né?

É importante relatar que o contato inicial com a professora efetiva da sala pesquisada da Educação Infantil ocorreu após um mês de uma minha permanência na escola. Por motivo de saúde, a professora se ausentou. Nesse período, a professora substituta assumiu a sala.

Ambas as professoras foram receptivas, sem muitos questionamentos sobre a pesquisa.

No Ensino Fundamental o primeiro encontro foi com a diretora. Conversamos sobre o projeto e ela comentou que estava à disposição para ajudar no que fosse necessário. Foi uma conversa de aproximadamente 20 minutos. Uma das falas da diretora, ao longo de minha apresentação, remete à perda do brincar, no Ensino Fundamental.

Diretora: É verdade, geralmente o brincar se perde na 1ª série.

Mesmo sendo um contato inicial, a diretora mostrou ter consciência de que a concepção de criança e o brincar modificam-se, quando a criança é matriculada na primeira série do Ensino Fundamental.

A coordenadora procurou ser hospitaleira, mas, diferentemente da diretora, questionou os procedimentos da pesquisa, o assunto abordado e, especialmente, estava interessada em saber sobre a quan-

tidade de alunos e salas que seriam utilizadas, durante o trabalho de campo. Suas preocupações se mantiveram, nesse primeiro momento, voltadas para questões de ordem organizacional.

A vice-diretora e inspetora me receberam de maneira amistosa, porém o interesse pela pesquisa ainda se restringiu à quantidade de pessoas envolvidas ou materiais a serem usados. O desenvolvimento do projeto e seus objetivos não foram vistos de maneira significativa para o âmbito escolar.

Nesse primeiro contato, foi possível também averiguar os espaços das instituições e quais deles se destinavam às brincadeiras.

A vice-diretora perguntou sobre o projeto e a minha área de pesquisa. Disse ser interessante, porque ela nunca ouvira falar muito sobre esse assunto.

Vice-diretora: Mas deve ser difícil mesmo para as crianças da Educação Infantil quando vem pro Ensino Fundamental. Eles querem o parque, perguntam da hora do parque, mas aqui num tem, né? Mas logo eles se acostumam, porque aqui é outro ritmo.

A inspetora de alunos ao ouvir a conversa complementou:

Inspetora de alunos: As crianças da primeira série chegam aqui e querem trazer brinquedos na sexta-feira, porque eles querem muito, sabe.

Durante a conversa, contou-me o seguinte episódio:

Inspetora de alunos: Uma criança da primeira série outro dia me disse: "Eu adoro a hora do intervalo, porque eu posso correr". A professora reclama muito que essa criança é agitada e sem sossego. Aqui, as crianças têm uns 10 a 15 minutos reservados pra brincar, durante o intervalo.

Logo em seguida tive contato inicial com a professora do Ensino Fundamental que se mostrou muito hospitaleira, oferecendo ajuda no que fosse necessário. Durante nossos primeiros contatos fez alguns comentários:

Pesquisadora: Professora, eles estranharam a escola no início do ano?

Professora: Eu não estava nos primeiros dias, mas eles estranharam, sim, eles acham que é igual o pré, sabe, com brincadeiras. Quando faço brincadeiras, eles ficam todos felizes... (ironicamente), mas vieram tão atrasados... (focando a alfabetização)

Professora: Ai, agora eles estão melhorando, sabe, tão amadurecendo, porque só queriam brincar e nada de escrever. Semana passada, eles adoraram, porque puderam trazer brinquedos.

A professora perguntou também sobre a temática do meu projeto de pesquisa e os objetivos propostos.

A partir desse contato inicial, percebi o quanto seria necessário minha pesquisa e que minhas hipóteses estariam no caminho, porém, ao conversar e observar inicialmente a educação infantil percebi que muitas surpresas no campo iriam surgir e que eu poderia alterar minha visão de que no Ensino Fundamental brinca mais que o infantil neste contexto pesquisado.

Após essa etapa inicial, a pesquisa de campo foi iniciada mediante observações participantes durante as atividades desenvolvidas em sala de aula, intervalos e aulas de educação física, num total aproximado de 20 sessões em cada escola, com duração aproximada de 4 horas cada. Os dados coletados foram pré-categorizados para sua melhor análise. Nas pesquisas qualitativas, este é um processo complexo e não linear, que implica um trabalho contínuo de ir e vir aos dados (dialético), durante todas as etapas do estudo.

A presente pesquisa pretendeu estabelecer uma relação dialógica entre discussão teórica e material de campo, como dois momentos integrados e inseparáveis da produção científica, em que se procurou caracterizar os vários aspectos sobre o brincar e o desenvolvimento das relações sociais e das potencialidades infantis. A referência teórica estará sempre pronta para ser reformulada e reconsiderada, de sorte a não se tornar uma camisa-de-força, que tenta a qualquer custo enquadrar a realidade social.

Nessa perspectiva, buscou-se deixar que os dados empíricos apresentassem novas propostas, possibilitando uma releitura das

inúmeras contribuições teóricas, elaboradas nessa área do conhecimento. Portanto, é relevante dar vida aos dados empíricos, sem perder de vista a teoria.

A pesquisa tem, pois, o intuito de levar à comunidade acadêmica um trabalho significativo, que venha a contribuir com as questões sobre a educação, infância, Psicologia e cidadania, tendo como principal foco de análise o brincar e sua situação atual, nos contextos da Educação Infantil e Ensino Fundamental. A pesquisa também procura, de forma relevante, levar aos educadores algumas reflexões sobre a importância do brincar e da atividade lúdica, no desenvolvimento infantil, para que comecem a realizar um trabalho pedagógico mais centrado na infância e em suas especificidades, podendo beneficiar as crianças e contribuir para uma formação que as considere como sujeitos relevantes do processo de aprendizagem.

Não é possível apresentar este capítulo devidamente finalizado, pois a nossa história como seres sociais e aprendizes jamais termina. Aprendemos a todo instante e, a cada momento, novas reflexões florescem. Assim, deixo para o final da dissertação trazer ainda outras indagações que, na realidade, o próprio exercício de escrevê-la, juntamente com as demais experiências que estão por surgir, tendem a proporcionar, dentro de uma perspectiva dialética de construção do conhecimento.

2

"A gente usa massinha, faz cópia, o calendário, as letras, os números, escreve e a 'pro' faz na lousa e a gente também faz" – Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: as concepções de criança e do brincar nas fontes documentais

[...] A criança tem direito
Até de ser diferente.
E tem que ser bem aceita
Seja sadia ou doente.

Tem direito a atenção
Direito de não ter medos
Direito a livros e pão
Direito de ter brinquedos.

Mas criança também tem
O direito de sorrir.
Correr na beira do mar,
Ter lápis de colorir...

Ver uma estrela cadente,
Filme que tenha robô,
Ganhar um lindo presente,
Ouvir histórias do avô [...]

(Rocha, 2002, grifo nosso)

O reconhecimento do brincar como atividade relevante para o desenvolvimento infantil, ao longo dos tempos, mostra que, embora tenha havido avanços em relação à concepção de criança e seu desenvolvimento, a contextualização do brincar no campo educacional ainda não tomou as proporções necessárias que materializassem uma textura significativa da relevância dessa atividade, na atualidade.

Muitos pesquisadores se dedicam à temática, contribuindo para a nossa literatura e discussões sobre o assunto. Entretanto, para refletir sobre a relevância do brincar no espaço escolar brasileiro, destacando a educação infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, torna-se extremamente relevante contextualizar as concepções de Educação Infantil, Ensino Fundamental e, essencialmente, de criança, que regem os documentos, leis e normas os quais articulam esses segmentos. A concepção de criança merece aqui tal destaque, por ser considerada a espinha dorsal da própria formação de um currículo escolar. A concepção de criança capaz, que tenha voz e vez, onde suas expectativas e necessidades são consideradas relevantes, conduz a própria formação do currículo emergente, aquele construído com as crianças, pois

> Se as concepções que temos são essenciais na definição de modo que atuamos, parece que temos aí uma forte razão para refletir sobre como nós educadores, percebemos a criança, como entendemos suas possibilidades e capacidades, a forma de que pensamos que ela aprende. Tais concepções – a concepção de criança, de processo de conhecimento – e a maneira como entendemos a relação desenvolvimento-aprendizagem e a relação aprendizagem-ensino orientam nossa atitude ao organizar a prática pedagógica que desenvolvemos. Uma análise do que estamos fazendo verdadeiramente pode começar, então por aí: perguntando-nos que conceito de criança tem orientado nossa prática ou orienta as práticas, de modo geral, e como isso tem determinado as práticas da educação da infância. (Mello, 2000, p.84)

O que presenciamos na maioria das escolas brasileiras, sendo essas de qualquer nível, são currículos engessados, prontos e acaba-

dos, em que as necessidades de grupos de crianças ou adolescentes não passam a fazer parte de sua elaboração. Os documentos aqui previamente analisados mostram de forma intrínseca uma concepção de criança abstrata. Dentre essas discussões, outras ramificações merecem atenção, como a formação dos professores, os espaços escolares, os materiais utilizados, as condições de trabalho para os profissionais da educação e as próprias famílias que, mobilizadas por uma pressão capitalista, acabam por incentivar o processo de antecipação da escolaridade infantil, fortalecendo ideários governamentais, que podem ser vistos na própria elaboração de seus documentos, realçando a despreocupação com as singularidades infantis, ao disponibilizar a antecipação da entrada das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental.[1]

A escola, destinada ao desenvolvimento e produção do conhecimento, tem se transformado em um espaço destinado aos interesses da classe dominante, priorizando o sistema produtivo. A divisão social do trabalho, que leva o homem a não conseguir ver o resultado final de sua atividade produtiva, fixando-se apenas na venda de sua mão de obra, traz diferentes interesses, no âmbito de suas relações:

> O sistema capitalista pressupõe a dissociação entre os trabalhadores e a propriedades dos meios pelos quais realizam o trabalho. Quando a produção capitalista se torna independente, não se limita a manter essa dissociação, mas a reprodução em escala cada vez maior. O processo que cria o sistema capitalista consiste apenas no processo que retira do trabalhador a propriedade de seus meios de trabalho, um processo que transforma em capital os meios sociais de subsistência e os de produção e converte em assalariados os produtores diretos. (Marx & Engels, s. d., p.830)

Essa relação cotidiana culmina na formação de uma consciência forjada aos moldes do capital, levando à alienação do homem, que,

1 Lei n,11.274, de 6 de fevereiro de 2006, conhecida como Lei do Ensino Fundamental de 9 anos.

marcada pelas relações mercadológicas, acentua o individualismo, o lucro e a competição como seus principais eixos norteadores. A educação atual, aos moldes capitalistas, tem como tarefa formar consumidores não críticos da realidade, deixando que a alienação do mundo capitalista tome conta das relações humanas. A tarefa educacional, que deveria ser "uma transformação social, ampla e emancipadora" (Mészaros, 2005, p.76), está cumprindo justamente a finalidade oposta – a de formar indivíduos cada vez mais submissos e dependentes do sistema, resistentes às mudanças sociais que não estejam ligadas aos interesses econômicos.

Marx já enfatizava, em suas obras, a questão de que o movimento das relações de mercado iria deteriorar as relações humanas, fundando-se em relação articulada com a economia e a sociedade. Para Marx, o homem é forjado por suas relações histórico-sociais, tendo o biológico como importante, porém não suficiente. Assim, Marx afirma que "o que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção" (Marx & Engels, 1977, p.28).

Refletindo sobre essas considerações, a educação passa por um processo de mercantilização, tratada como mercadoria, tendo esse objetivo reforçado pela burguesia. Sua função passa a ser atender as necessidades do mercado, descaracterizando sua função essencial de humanizar indivíduos, contribuindo para a transformação de uma sociedade mais justa e igualitária. Desse modo, o currículo pedagógico na instituição escolar pode se transformar num instrumento de reprodução das facetas capitalistas, produzindo e reproduzindo o conhecimento nas escolas de forma que elas contribuam para a cristalização da ideologia da classe dominante. Assim

> A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao principio de não só fornecer conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma

> "internalizada". (isto é, pelos indivíduos devidamente "educados" e aceitos) ou através de uma dominação estrutural de subordinação hierárquica implacavelmente imposta. (Mészaros, 2005 p.34)

Todo esse processo também traz como consequência a relação do mercado de trabalho na educação que passa a cooperar com o aparecimento de especializações de mão de obra, como o aparecimento de diversas especialidades, atendendo assim as necessidades do mercado. Segundo Sass (2003, p.1365):

> Afora o aparente despropósito de se pretender regular o mercado de trabalho por meio de uma lei educacional – em nome do combate ao corporativismo dos profissionais e à reserva de mercado decorrente da profissionalização vigente no país –, a intenção do legislador era, de fato, atender às exigências do capital.

Todos esses mecanismos surgidos reforçam a alienação da força produtiva. Muitas estratégias são utilizadas para assegurar a manutenção do sistema e conter ações revolucionárias, sendo a educação um dos principais meios. Assim, a educação escolar torna-se também comparsa da degradação política e da exclusão social.

Nesse sentido, a grande influência da política mundial dominante traz sérias consequências para a educação, essencialmente para as crianças. Para solidificar essa discussão, podemos começar a construção de nossa análise, no âmbito educacional brasileiro, pelo trajeto histórico da versão preliminar dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e, logo depois, surgiram os Referenciais propriamente ditos, que têm sua história demarcada por conflitantes discussões, dentro dos parâmetros da política vigente.

Antes mesmo do aparecimento dos Referenciais, a criança começa a ser vista pelas leis brasileiras. Em 1988, a nova Constituição é um dos primeiros documentos que começa a enfatizar a criança e a educação para os pequenos, em creches e pré-escolas, como um direito; a partir de então a criança passa (pelo menos no documento) a ser vista como cidadã.

> O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento em creche e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade... (Brasil, 1988, cap.III, art. 208, inciso IV)

Na década de 1990, deferências às crianças pequenas, nos documentos, começam a aparecer com mais incidência. A partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), divulgado em 1990, que se empenha no direito à vida, à escola, à cidadania, vem a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que passa a discutir a criança da Educação Infantil e o referencial pedagógico-curricular para a formação de professores, nesse setor e séries iniciais do Ensino Fundamental; mais recentemente, surge o Referencial Curricular para a Educação Infantil (creches e pré-escolas) (1997). Este último merece ser abordado neste trabalho, especialmente por sua história de construção, lembrando que esses são os principais materiais utilizados nas escolas brasileiras. Na fala da diretora do Ensino Fundamental:

Diretora: Aqui não tem um projeto político-pedagógico. Só a secretaria que enviou um questionário para entregar aos pais para saber sobre a clientela.

Pesquisadora: Vocês têm algo para guiar o trabalho pedagógico?

Diretora: A gente usa o que é geral, PCN, LDB, o que é para todos.

Todas essas conquistas precisam ser criteriosamente analisadas, pois a trajetória da Educação Infantil como um direito das crianças, nesse período da década de 1990, estava em efervescência, de sorte que, pelo curto espaço de tempo dessa expansão, necessitava de maiores averiguações para que fosse possível uma política integralmente voltada à infância, no Brasil. Nesse sentido, cabe refletir sobre a trajetória da construção dos Referenciais Nacionais para a Educação Infantil, que se alicerçou de maneira rude, sem a devida atenção às particularidades e necessidades de nossas crianças brasileiras. A adequação de infraestrutura educacional, com destaque para a formação de professores, e a própria elaboração desse material, baseou-se em

"moldes importados", esquecendo-se da realidade social brasileira. A presença de um modelo de Educação Infantil, forjado nas relações capitalistas e interesses dominantes, foi condensada no documento, assim como a concepção de criança abstrata, sem história e sem cultura.

Segundo Faria & Palhares (2001), a elaboração dos RCNEI atropelou os trabalhos encomendados pelo MEC, nos anos de 1994 e 1996 (conhecidos como cadernos), dirigidos pela Coordenadoria Geral de Educação Infantil (Coedi), tendo como responsável a professora Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto. Esse atropelo foi alvo de inúmeras discussões. Muitos debates estavam sendo realizados sobre a Educação Infantil, para educadores, no intuito de familiarizá-los com um novo conceito de infância e desenvolvimento infantil; trata-se de processo que se fazia necessário, lembrando que nossa história para a educação dos pequenos é marcada por concepções simplistas do cuidar e educar, influenciadas pelo movimento higienista da década de 1920-1930, em que a "educação da infância expressava-se como um caminho-chave [...] interessando-se, assim, pela conformação da saúde da alma." (Magaldi, 2002, p.66). Essa concepção higiênica da década de 1920 e 1930 ainda está presente em nossas escolas. Porém, algo mais preocupante se instala, atualmente – a antecipação da escolarização, ou seja, está sendo deixado de se oportunizar nos espaços da educação infantil, atividades potencializadoras do desenvolvimento integral da criança, atendendo suas necessidades, para ser realizadas atividades prontas, com a intenção de alfabetizar as crianças.

Tanto a concepção higienista como a escolarização são expostas nessa elaboração do RCNEI, estando até hoje implícitas, o que leva os educadores a seguir esses parâmetros e fazer deles um manual de instrução, em que a criança parece ser "uma cera a modelar." (Magaldi, 2002).

Preocupados com essas questões e travando uma luta por uma Educação Infantil que se organizava por uma concepção de criança possuidora de direitos, por uma qualidade de Educação Infantil, militantes da área explicitaram uma revisão do documento, o que levou a submissão do mesmo a pareceres de diversos especialistas do setor.

Muitas questões foram levantadas pelos pareceristas sobre a concepção naturalista da criança, impregnada no documento, o que ocasiona um outro viés sobre a aprendizagem, o cuidar e o educar, além de as propostas estarem escritas de maneira complexa, de forma técnica, dificultando o entendimento para o educador. Na realidade, o RCNEI trabalha com a suposição de que a formação dos educadores da infância é qualificada e que há estruturas física e humana para a realização do trabalho docente.

A realidade em que nós vivemos é bem mais conflitante, pois a desqualificação dos educadores e a escassez de infraestrutura para o oferecimento de uma educação de qualidade estão presentes de forma nítida, em nossas creches e pré-escolas. Torna-se, assim, um documento fictício frente a nossa realidade, conforme argumentam Faria & Palhares (2001, p.9):

> Nossa realidade é ainda um tanto distante. Por um lado, temos um quadro de educadores pouco qualificados, e, por, outro, para efeito de ilustração, temos um quadro de pais e mães oprimidos, pouco participativos na dinâmica das instituições e que, antes de tudo, necessitam da creche como um equipamento, não "podendo" reconhecê-la como um direito, mas aceitando-a como um favor. Algumas teses de mestrado e doutorado mostram essa realidade. Tal realidade também se faz presente quando consideramos que, atreladas à formação dos professores, temos as condições de funcionamento de cada equipamento.

Essa realidade revela um grande número de educadores despreparados para a atuação na Educação Infantil. O descaso para com essa faixa etária pode ser visto na própria contratação de profissionais, para os quais o cuidar e o educar na escola se orientam por uma visão maternalista e assistencialista. Alternativas para mudanças nesses conceitos podem estar na formação desses profissionais em serviço e também naqueles que ainda estão no processo inicial de formação e ainda não atuam, mostrando a eles que a educação infantil vai além dos pressupostos de que cuidar e educar, mas se vinculam mais com a

questão da maternidade e da assistência. Não há também necessidade de antecipar fases, no processo de alfabetização. O espaço da educação infantil deve ser visto como potencializador do desenvolvimento da criança. O referencial a ser considerado para o aprendizado é a própria criança.

A maior preocupação subentendida nos documentos é com a escolarização. Atualmente, presenciamos o uso de materiais prontos, sistemas apostilados de ensino, utilizados como instrumentos de alfabetização, iniciada não mais na segunda infância, com crianças de 4-6 anos – o que já era motivo da preocupação (e que estaremos discutindo com mais ênfase, neste trabalho) –, mas como tarefa maternal na primeira infância (crianças de 2-3 anos).

A pesquisa de campo na Educação Infantil nos revela que:

- As crianças são repreendidas ao sorrir, conversar, brincar. Têm que estar todo o tempo atentas às questões de alfabetização.

Professora 1: "Sentem, para fazer a matéria".(gritando com as crianças)

[A professora grita com as crianças e pede para elas não gritarem. As crianças ficam agitadas, o interesse é pouco em relação à apostila. Quer disciplina, enquanto as crianças trabalham os conteúdos apostilados ou o caderno de alfabetização. O silêncio é primordial].

Haja vista certo desprezo e descaso governamental para com a infância, voltando à discussão da diminuição do brincar e das atividades lúdicas, no espaço da Educação Infantil e sua presença, já nos documentos. Vê-se que o brincar não é priorizado, pois a sua elaboração foca-se no ensino, um modelo escolar. Desse modo, os pareceristas da primeira versão do RCNEI manifestam uma séria preocupação:

> A educação infantil é tratada no documento como ensino, trazendo para área a forma de trabalho do ensino fundamental, o que representa um retrocesso em relação ao avanço já encaminhado na educação infantil de que o trabalho com crianças pequenas em

> contextos educativos deve assumir a educação e o cuidado enquanto binômio indissociável e não o ensino. (Cerisara, apud Faria & Palhares, 2001, p.28)

Segundo Faria & Palhares (2001), essa é uma Educação Infantil com moldes muito diferentes das propostas do Coedi, o qual visava atender às crianças de maneira que se respeitasse a infância, com suas especificidades e singularidades. Dessa maneira, os educadores atuantes na área passaram a interpretar que o contexto educativo para os pequenos seria um espaço para se dar aulas e não para se proporcionar experiências. Ou seja, não seria um ambiente, mas sim um espaço estrutural com carteirinhas e mesinhas, giz, lousa e alfabeto na parede. E, assim, as atividades prontas tomariam sua vez, como parte das "aulas".

Quando pensamos em proporcionar experiências, estamos assumindo ter a criança como agente ativo do processo de ensino e aprendizagem. Mas esse processo não é simples, como os modismos educacionais entendem. Falar em criança ou aluno como agentes ativos do processo de ensino e aprendizagem tornou-se um "chavão" de escolas públicas e privadas, sendo *slogan* até mesmo dos sistemas apostilados de ensino, que não se dão conta da contradição presente. Um trabalho significativo com as crianças e não para as crianças requer formação, pesquisa, observação e registro. O educador, nesse sentido, é um pesquisador e mediador, o qual observa as necessidades das crianças e, pela sua mediação, faz surgir novas necessidades. Tudo isso deve ser registrado como forma de refletir sobre a prática, tornando-se um rico material para sua formação em plena atuação.

Muitos pareceres da primeira versão do documento ressaltaram a predominância de terminologias e expressões oriundas do Ensino Fundamental, uma concepção de Educação Infantil voltada para a escolarização e preparação para o Ensino Fundamental. Na realidade, o documento parece não se dar conta de que o eixo que deve conduzir as práticas educativas é a criança. O espaço da Educação Infantil não pode ter a percepção de espaço escola, mas sim de espaço para a infância, envolvidas por um currículo emergente assim como

citado anteriormente e não práticas prontas e que referenciam o preparo para o Ensino Fundamental. Isso implica que a concepção de criança, no documento, aparece de modo com que ela se situe como um sujeito escolar, abstrato e sem especificidades, deixando de ser criança para se tornar apenas aluno. Em decorrência, os educadores também passam a interpretar o documento sem uma reflexão crítica a respeito, aceitando-o tranquilamente e a começando a utilizá-lo como um receituário ou como um instrumental. No RCNEI de 1998, no volume Introdução, percebemos algumas terminologias, já no sumário, que ressaltam a preocupação com o desenvolvimento de atividades escolares, no âmbito da Educação Infantil. São exemplos:

- Conteúdos, p.47
- Organização de conteúdos por blocos, p.53
- Seleção de conteúdos, p.53
- Orientações didáticas, p.54
- Avaliação formativa, p.58
- Linguagem escrita e oral - volume 3

Essas são algumas das terminologias encontradas nos RCNEI, que evidenciam grandes preocupações apenas normatizadoras e não de formação humanizadora. Uma preocupação com uma formação formativa baseada em conteúdos prontos e acabados. No contexto da educação infantil a questão conteúdo vem sendo interpretada como proporcionar atividades didatizadas, aqui no sentido de mais voltadas para a alfabetização. Parece desconsiderar que as atividades do brincar, do contar histórias também sejam fontes de conhecimento. A fala de uma criança da educação infantil revela a maior incidência de atividades de alfabetização...

Pesquisadora: "O que vocês mais fazem na escola?"
Criança N.: "A gente usa massinha, faz cópia, o calendário, as letras, os números, escreve e a 'pro' faz na lousa e a gente também faz".

As preocupações com os conteúdos, a didatização e a alfabetização se constituem as ênfases desse documento.

A partir dessa pequena contextualização sobre o RCNEI e a concepção de criança nele inserida, podemos ter algumas suposições a respeito dos lugares que as brincadeiras e a linguagem assumem, no documento e como vimos acima, que refletem também na prática dos educadores. Se a concepção de criança está impregnada por uma visão reducionista, especialmente ao considerarmos que essa antecipação da escolarização é consequência de uma política dominante capitalista e segregacionista, podemos concluir que o brincar passa a ser visto como uma atividade não prioritária, mas de função disciplinar e didatizada e não como relevante para o desenvolvimento integral da criança, uma vez que se preocupa com conteúdos a serem ensinados e não com o eixo de trabalho, além de ser uma atividade explorada como se fosse separada da construção do conhecimento e da própria construção da linguagem, condizente com uma visão dualista da criança.

Quando o brincar é impulsionado por objetivos que não são de seu próprio processo, como a alfabetização ou o disciplinamento por exemplo, ela perde seu sentido. Os educadores passam a descaracterizá-lo e a vê-lo como instrumento alfabetizador.[2] Cerisara (apud Faria & Palhares, 2001, p.37) enfatiza que:

> As observações feitas sobre as conseqüências danosas que trariam para as crianças o brincar e o movimento tratados de forma disciplinar também deixam claro que são estes dois eixos que mais possibilitam perceber o quanto a estrutura proposta pelo RCNEI é inadequada para estruturar o trabalho de educação e cuidado com crianças pequenas.

O brincar, atividade essencial para o desenvolvimento infantil, não pode ser visto somente com fins didáticos para a alfabetização. Tem que ser percebido como uma atividade essencial e potencializadora do desenvolvimento, e que proporciona à criança duran-

2 No contexto deste trabalhom o brincar espontâneo é pouco percebido no contexto da educação infantil. As brincadeiras quando realizadas, são utilizadas como instrumento pedagógico de alfabetização.

te seu processo a capacidade de ler o mundo adulto, opinando e criticando-o.

Após os pareceres críticos em relação à elaboração dos RCNEI, em diversos aspectos, foi elaborada uma nova versão, com modificações em vários itens sugeridos, tais como a retirada do tópico, constante da versão preliminar, sobre função de ensino, tendo agora maior referência à criança, de que podemos destacar a inserção do brincar no item chamado "educar". Assim, os RCNEI explicitam:

> A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o "não brincar". Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso ter consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das idéias, de uma realidade anteriormente vivenciada. (Brasil, 1998, p.27)

Mesmo com essas alterações, que foram muito poucas e não atenderam a todas as sugestões dos pareceristas, a discussão que o Coedi vinha fazendo em relação a preparar os professores e a sociedade para uma nova visão de Educação Infantil e infância, antes do surgimento do documento, foi ignorada. Nesse sentido, a interpretação que ainda se tem desse material, bem como dos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, é de que são instrumentais de orientação das práticas educativas e que, mesmo assim, em muitos casos, nem dessa forma são utilizados.

Essas são apenas algumas das discussões sobre a elaboração dos documentos da Educação Infantil, com destaque para os RCNEI, que causaram grande impacto para os pesquisadores da área, os quais lutam por uma pedagogia da infância.

Essa repercussão travada na década de 1990 se apresenta como um alicerce processual da transferência do Ensino Fundamental para a Educação Infantil que, juntamente com a pressão da política dominante, com o passar dos anos e utilização dos RCNEI como receituários e com um formato antecipatório, tornou clara a obrigatoriedade desta última em preparar as crianças para a primeira, o que podemos traduzir como uma preparação da criança para etapas mais antecipadas. A antecipação da alfabetização, o disciplinamento das crianças, o uso de atividades enfadonhas e sem sentido, apenas com função gráfica, fazem que diminua o envolvimento das crianças com atividades que tenham sentido e significado a elas, essenciais ao seu desenvolvimento, como as brincadeiras, as cantigas, as atividades artísticas e de expressão, prendendo-se apenas às atividades de decodificação.

Mesmo com tantos estudos e pesquisas direcionados à relevância do brincar e das atividades lúdicas para o desenvolvimento infantil, tais procedimentos ainda não são valorizados pela nossa sociedade. As alavancas políticas neoliberais e os ideários dominantes introduzem, em diversos âmbitos da sociedade, a supervalorização do homem capitalista, reduzindo a relevância do homem – que, antes de tudo, é humano, forjado por suas apropriações socioculturais. Consequentemente, a educação escolar se reduz à detenção de saberes e ao cumprimento de conteúdos, desconsiderando as especificidades infantis. Salienta Mello (2005, p.39):

> É importante lembrar que a passagem do brincar ao estudar como atividade por meio da qual a criança mais aprende não acontece num passe de mágica, de um momento pra outro. Ao contrário, é um processo por meio do qual, aos poucos, a criança vai deixando de se relacionar com o mundo por meio da brincadeira e começa a fazer do estudo a forma explícita de sua relação com o mundo.

Por conseguinte, a escola, como espaço de múltiplas relações, precisa ser um espaço também para o brincar, oportunizando sua interação com o mundo.

Percebendo-se, como citado, a desvalorização da criança nos RCNEI, verifica-se que as leis e documentos vão sendo submetidos cada vez mais a uma educação de antecipação, com moldes capitalistas e de uso de interesses políticos. Sua elaboração inicial, como sua reformulação (a última ainda não atendeu aos pedidos totais dos pareceristas), envolveu-se em instâncias de antecipação e de uma visão escolarizada da Educação Infantil, revelando com nitidez que o professor dessa faixa tem que dar aulas na escola da infância.

Um bom exemplo de um trabalho significativo de como não dar aulas na escola da infância são as experiências nas escolas púbicas municipais de Educação Infantil de Reggio Emilia, na região Norte da Itália. Sendo iniciada após a Segunda Guerra Mundial, o empenho de pais e educadores pela reconstrução da região, intensificou a luta pela educação das crianças pequenas. Esse trabalho, muito bem alicerçado teoricamente e posto em prática, teve como precursores Bruno Ciari e Loris Malaguzzi. A experiência italiana é muito diferente da brasileira, mesmo porque devemos considerar aspectos histórico-culturais que envolvem o processo, mas isso não significa que devemos aceitar a realidade como está. Devemos tomá-la como exemplo para construirmos uma outra forma de pensar a Educação Infantil, mesmo que seja um desafio ante a contemporaneidade. No Brasil, temos a experiência de Madalena Freire, na escola da Vila, que revelará ser possível realizar uma prática pedagógica em que o interesse da criança se torna fio condutor.

Assim como o próprio Malaguzzi defendia, as crianças têm várias linguagens – as cem linguagens – e essas merecem atenção, porque cada uma delas intensifica o desenvolvimento das potencialidades infantis. Nesse mesmo viés, Danilo Russo (2007), um professor da *scuolla dell'infanzia* italiana (pré-escola pública estatal, em Roma) realiza um grande trabalho de reflexão, por meio de seu artigo intitulado "De como ser professor sem dar aulas na escola da infância",[3] no qual reafirma a questão de não dar aulas na Educação Infantil,

3 Artigo escrito no ano de 2004, traduzido e publicado no Brasil, em 2007.

mas, preferentemente, proporcionar experiências. Russo (2007, p.82) deixa claro que

> é preciso tirar o jaleco, *ser pessoa*, trocar (nada mais do que isso) *o próprio interesse, mas real,* pelo interesse dos meninos e das meninas que queremos estimular: a partir de então, provavelmente, *a relação entre as pessoas e as interações com as coisas se confundem e, se ambas são boas, se alimentam, crescem*. Há quem fale do propósito disto em pedagogia da relação; para mim é, simplesmente, uma prática de educação em outras possíveis. (grifos do autor)

Na verdade, o que Russo propõe deveríamos, como educadores, tomar como eixo de uma mudança de paradigmas. A realidade brasileira é complexa, avassaladora e, ao mesmo tempo, desafiadora. Deveríamos até mesmo desafiar os próprios documentos que instigam o contrário do que Russo nos propõe, isto é, uma escola da infância escolarizada e antecipatória.

No Brasil, como se já não bastassem tantas lutas em defesa de uma educação infantil de qualidade, em que se priorizem a criança e seu desenvolvimento integral, uma nova lei paira sobre a Educação Infantil e as séries iniciais: a Lei n.11.274, conhecida popularmente como Lei do Ensino de 9 anos. Foi promulgada no dia 6 de maio de 2006, alterando a Lei n.9.394/96, a LDB de 1996. A Lei n.9.394/96, na Seção II (da Educação Infantil) e na Seção III (do Ensino Fundamental), preconizava:

> artigo 29 – A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Silva, 1998, p. 47)

> artigo 32 – O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão... (ibidem, p.148)

A partir de 6 de fevereiro de 2006, a Lei n.11.274 (ibidem) passa a determinar:

> Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

O art. 32 da Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996 (ibidem), passa a vigorar com a seguinte redação:

> Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão...

A lei do Ensino Fundamental de 9 anos regulamenta a matrícula das crianças de seis anos, no Ensino Fundamental. Mais uma vez, a referida lei nos remete a mais uma reflexão a respeito dos documentos que regem nossa educação e da concepção de criança que pressupõe.

Torna-se um retrocesso, após tantas lutas que foram e ainda são travadas, em defesa da educação infantil, inserir uma lei cujos benefícios não é possível perceber, para as crianças. Alguns fatos históricos podem ser úteis para a reflexão. Por exemplo, Khulmann Junior (2001), em suas pesquisas, constata que, por volta de 1880, em Bruxelas, discussões acerca da utilização de elementos metodológicos da pedagogia freubiana[4] de educação infantil, na escola primária, hoje nosso Ensino Fundamental, foram enfatizadas como essenciais.

Isso evidencia como estamos retrocedendo ao longo do próprio processo histórico, tentando fazer o movimento inverso das militâncias em defesa da educação para as crianças pequenas. A preocupação

4 Froebel enfatiza a necessidade de se considerar na escola primária (atual Ensino Fundamental) atividades de jogo e da brincadeira, realizados na Educação Infantil, também no Ensino Fundamental.

maior em toda essa repercussão é com a criança e seu desenvolvimento integral, visando essencialmente ao desenvolvimento das potencialidades infantis. Nessa perspectiva, merece destaque o ponto-chave deste trabalho, ou seja, o espaço que é proporcionado ao brincar e às demais atividades lúdicas.

Refletindo à luz da teoria histórico-cultural, o próprio documento em si já se posiciona como uma mola propulsora para a antecipação da escolarização, envolvendo questões como a própria alfabetização precoce. O espaço do brincar, desse modo, vai-se tornando cada vez mais reduzido, cedendo lugar às atividades escolares.

Assim como o RCNEI, a Lei n.11.274 de 6/2/2006 do Ensino de 9 anos tem, segundo Rocha (2007), sua elaboração marcada por uma concepção de criança abstrata dentro do processo de ensino e aprendizagem, vendo-a como ser natural e não histórico-cultural. Rocha (2007), em seu dossiê "O ensino de psicologia e a educação infantil: a nova política pública para a educação infantil e o ensino fundamental e suas possíveis repercussões para o desenvolvimento infantil", ressalta alguns pontos intrigantes, encontrados no livro de orientação para a compreensão da nova lei, criado pelo MEC:

> 1. a naturalização da infância e da criança, 2. a homogeneização de todas as modalidades lúdicas; 3. as relações entre crianças e adultos, presentes no documento.

Além dos pontos ressaltados por Rocha, cabe apontar aqui outros itens que chamam a atenção, especialmente pelo seu envolvimento com a cultura da política dominante. Entre outros, a grande insistência sobre a questão da alfabetização, o brincar como algo natural, as contradições do documento com a realidade brasileira, embora muitas vezes os textos teóricos se apresentem bem elaborados, entretanto estão fora da realidade do educador e das escolas em que este atua. As questões da avaliação, da pedagogização da infância, vistas na própria elaboração da Lei de 9 anos, mostram-se contraditórias com respeito ao uso das teorias de Vygotsky e outros autores que tratam do desenvolvimento infantil como um processo histórico-cultural.

Alguns trechos do material foram extraídos, com o intuito de atrelar uma discussão mais consistente e coesa em relação ao documento e o brincar, nesse contexto. Como ressaltado por Rocha, a concepção natural da criança e o brincar, percebida no documento, pode ser bem visualizada:

> Partindo do princípio de que o brincar é da natureza de ser criança, não poderíamos deixar de assegurar um espaço privilegiado para o diálogo sobre tal temática. Hoje, os profissionais da docência estão diante de uma boa oportunidade de revisão da proposta pedagógica e do projeto pedagógico da escola, pois chegaram, para compor essa trajetória de nove anos de ensino e aprendizagens, crianças de seis anos que, por sua vez, vão se encontrar com outras infâncias de sete, oito, nove e dez anos de idade. Se assim entendermos, estaremos convencidos de que este é o momento de recolocarmos no currículo dessa etapa da educação básica O brincar como um modo de ser e estar no mundo; o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos. (Brasil, 2006, p.9)

Uma concepção natural do indivíduo, nesse trecho, revela a contradição com outras partes do documento, além de contrastar com a visão teórica sobre a qual se sustenta. Um dos textos que se dedica apenas à discussão do brincar argumenta:

> Os estudos da psicologia baseados em uma visão histórica e social dos processos de desenvolvimento infantil apontam que o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1987) um dos principais representantes dessa visão, o brincar é uma atividade humana criado-

> ra, no qual a imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão da ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações socais com outros sujeitos, crianças e adultos. (Borba, 2006, p.35)

Ao contrário da introdução anterior, que apresenta o brincar como algo natural da criança, a citação de Borba concebe a atividade da brincadeira como social, cultural e histórica, alicerçando-se nas teorias de Vygotsky. Torna-se relevante enfatizar que o documento parece ter sido construído em partes, não visto como um todo, trazendo contradições e concepções naturalistas do homem, o que também evidencia certa despreocupação em relação à temática do brincar.

Outra questão contraditória, no documento, em um dos textos sobre a pedagogização da infância, é a que sobressai, quando, a partir do olhar de Kramer (2006, p.16), se observa que "Benjamin critica a pedagogização da infância e faz cada um de nós pensarmos: é possível trabalhar com crianças sem saber brincar, sem ter nunca brincado?". Será que a infância já não está sendo pedagogizada, inserindo-se o Ensino Fundamental de 9 anos? Quando vimos, no decorrer do presente texto, as conquistas da educação infantil, mesmo que atravessadas por diversos problemas de ordem documental, verificamos que uma luta em defesa dos pequenos estava travada. A Educação Infantil, promulgada como Educação Básica, em 1996, pela LDB, foi uma grande conquista, principalmente porque se passa a reconhecê-la como parte integral da formação da criança. A Lei de 9 anos deixa clara a contradição em relação a essas conquistas, porque passa a desconhecer a Educação Infantil e a reconhecer o Ensino Fundamental como um espaço mais significativo para a aprendizagem. No documento, lê-se:

> A ampliação do ensino fundamental para nove anos representa um avanço importantíssimo na busca de inclusão e êxito das crianças das camadas populares em nossos sistemas escolares. Ao iniciarem o ensino fundamental um ano antes, aqueles estudantes passam a ter mais oportunidades para cedo começar a se apropriar de uma série

> de conhecimentos, entre os quais tem um lugar especial o domínio da escrita alfabética e das práticas letradas de ler compreender e produzir textos. (Brasil, 2006, p.101)

Nota-se, nessa passagem, uma grande ênfase ao Ensino Fundamental, no sentido de ser potencializador da construção de conhecimentos, compreendendo a Educação Infantil como um período menos importante, como se não pudesse proporcionar conhecimentos significativos ao desenvolvimento infantil. O destaque para o domínio da escrita alfabética e das práticas letradas evidencia a preocupação com a alfabetização e a antecipação da escolarização. Boa parte do documento é dedicada à alfabetização e às sugestões de atividades. Poucos são os aspectos sociais e culturais a serem destacados, a não ser que estejam envolvidos com as questões de alfabetização e leitura:

> Nessa perspectiva, é importante que a escola, desde a educação infantil, promova atividades que envolvam essa diversidade textual e levem os estudantes a construir conhecimentos sobre os gêneros textuais e seus usos na sociedade. Assim, mesmo as crianças ou os adolescentes que não conseguem ainda ler e escrever convencionalmente de forma autônoma, podem fazê-lo por meio de uma outra pessoa. (Brasil, 2006, p.72)

Acreditamos que também seja importante esse trabalho, mas o que queremos enfatizar é a grande preocupação que o documento apresenta com a questão da alfabetização. Ante a proposta de antecipar a alfabetização, que já vinha ocorrendo mesmo antes da promulgação da lei, considerando a formação deficitária dos professores de Educação Infantil, é possível pensar que tal antecipação ocorra ainda mais cedo.

O livro de orientações para professores sobre a Lei de 9 anos, proposto pelo MEC, apresenta várias lacunas que não condizem com a realidade que nos rodeia. Um exemplo evidente pode ser observado na seguinte passagem:

> É importante que o professor(a) pense nas crianças como sujeitos ativos que participam e intervêm no que acontece ao seu redor porque suas ações são também forma de reelaboração e de recriação do mundo. Nos seus processos interativos, a criança não apenas recebe, mas também cria e transforma – é constituída na cultura e também é produtora de cultura. (Brasil, 2006, p.62)

Para que o professor pense nas crianças como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, torna-se necessário que ele participe na construção das atividades e seja reconhecido como mola propulsora desse trabalho. Como uma proposta dessa é possível, diante do apoio que o próprio MEC oferece, quanto ao uso de materiais apostilados, com atividades prontas, as quais muitas vezes não condizem com a realidade dos alunos?

Podemos avaliar que a Lei do Ensino de 9 anos é um documento fictício, diante da realidade da educação brasileira, em que contradições entre a concretude de nossas escolas e suas estruturas e os documentos que as regem cooperam ainda mais para a baixa qualidade de nossa educação.

Outro fator percebido na elaboração dos documentos é a despreocupação das políticas públicas para a infância, quanto ao próprio impacto que a lei ofereceu aos educadores, pais e, especialmente, às crianças. Não houve ao menos nenhum preparo para esses profissionais, assim como da própria estrutura física escolar, sobre como lidar com essa nova situação. É um descaso com a educação dos pequenos e com toda a sua conjuntura. O documento (livro de orientações) dispõe:

> O direito efetivo à educação das crianças de seis anos não acontecerá somente com a promulgação da Lei nº 11.274, dependerá, principalmente, das práticas pedagógicas e de uma política da escola para a verdadeira acolhida dessa faixa-etária na instituição. Que trabalho pedagógico será realizado com essas crianças? Os estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento realizados por Piaget e Vygotsky podem contribuir nesse sentido, assim como as pesquisas

> nas áreas da sociologia da infância e da história. Esses, como outros campos do saber, podem servir de suporte para a elaboração de um plano de trabalho com as crianças de seis anos. O desenvolvimento dessas crianças só ocorrerá em todas as dimensões se sua inserção na escola fizer parte de algo que vá além da criação de mais uma sala de aula e da disponibilidade de vagas. É nesse sentido que somos convidados à reflexão sobre como a infância acontece dentro e fora das escolas. Quem são as crianças e que educação pretendemos lhes oferecer? (Brasil, 2006, p.30-1)

O destaque para o suporte na elaboração de um plano de trabalho com as crianças nos remete a pensar no espaço físico, uma vez que sua organização reflete a concepção de criança envolvida. Podemos evidenciar como se encontra nossa realidade diante da lei e sua implantação com profissionais da Educação Infantil e Ensino Fundamental, pensando que conquistar um espaço para se pensar na Educação Infantil não significa apenas pensá-lo como um espaço de escolarização.

Nesse sentido, a questão do espaço, nas escolas desses níveis é outro problema a ser discutido, uma vez que a polêmica se centraliza em saber se o pré-III passa a ser responsabilidade da escola de Ensino Fundamental, o que exigiria estrutura física adequada, ou se permanece no espaço da Educação Infantil, mesmo que formalmente pertença a uma escola de Ensino Fundamental.

É claro que essa problemática traz várias implicações de ordem pedagógica, financeira, referente à carga horária, entre outras, porém esta é uma discussão que exigiria a construção de um novo trabalho. O que queremos enfatizar, no momento, é que não estamos abordando somente espaço físico, mas também um ambiente propício ao desenvolvimento das capacidades e habilidades das crianças. A discussão do espaço aqui vale tanto para a primeira infância (0-3), pré-escola (4-6) e para as séries iniciais do Ensino Fundamental, quanto para os demais segmentos, sem esquecer que a escola, para os pequenos ou para os maiores, tem que ser um espaço rico, que proporcione caminhos para o desenvolvimento e conhecimento.

Quando mencionamos espaços, logo se relaciona o termo a estruturas arquitetônicas, desvinculando seu significado real para os pequenos. O espaço para a Educação Infantil deve contemplar as necessidades e interesses sociais, e os profissionais da área devem ter o cuidado de observar a cultura, as diversidades, as condições de vida das crianças, adequando-as às suas especificidades, elaborando assim um ambiente de acordo com os objetivos pedagógicos, sendo que estes devem estar centrados nos interesses e necessidades das crianças:

> O espaço físico assim concebido não se resume a sua metragem. Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de centro de educação infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos: variando em pequenos e grandes grupos de crianças, misturando as idades, estendendo-se à rua, ao bairro e à cidade, melhorando as condições de vida de todos os envolvidos, sempre atendendo às exigências das atividades programadas e individuais e coletivas, como a presença de adulto(s) e que permitem emergir as múltiplas dimensões humanas, as múltiplas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis. (Faria & Palhares, 2001, p.70-1)

Como ressaltam Faria & Palhares (2001), o espaço deve proporcionar a emersão das múltiplas dimensões humanas, o que fortalece a suposição de que a sua organização será dirigida pela concepção de criança que os educadores possuem. A concepção de criança capaz, possuidora de direitos, que sente, pensa e é cidadã, traz à prática pedagógica de que, para a criança, "existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, o espaço de liberdade ou opressão" (Lima apud Faria & Palhares, 2001, p.70).

Em resumo, além do espaço, vários outros aspectos vêm sendo discutidos em relação à implantação da Lei de 9 anos. Todavia, acredita-se que uma pré-análise, por meio dos diálogos travados com representantes da Secretaria Municipal de Educação e outros

profissionais que atuam nas escolas pesquisadas,[5] pode representar as concepções dos participantes com respeito à lei e à diminuição do brincar, pensando pela ótica de sua concepção antecipatória da escolarização infantil. Usaremos nomes letras correspondentes a seus nomes.

Nome: S
Cargo: Supervisora de projetos de aprendizagem (atende à Educação Infantil)

Durante uma conversa ao telefone (a pesquisadora estava tentando agendar um encontro, para conversar sobre a Lei de 9 anos):

S: Olha, Flávia, mas eu acho melhor você falar com a C. sabe, aí o que faltar a gente completa.

S. (pelo telefone, antes de eu ir conversar pessoalmente com C):

S: Mas aqui não tem Lei de 9 anos ainda.
Pesquisadora: Mas S., fala pra C. que preciso saber qual a concepção que se tem sobre isso.

Ao chegar à Secretaria da Educação, encontrei S. e ela ressaltou:

S: Ah, pra mim, na verdade, nós já temos alunos que fazem 7 anos durante o ano, quer dizer, que entram com 6 na primeira. E, na verdade, nossos alunos não terão problema, porque, falando daqui de (nome da cidade), nossos alunos da Educação Infantil já tem lápis, caderno e tal. Essa lei pra mim não vai mudar em nada, a única preocupação é com os professores, né?, porque a gente não sabe para onde eles vão.

Com base nesse diálogo, podemos analisar vários itens. Um aspecto que merece ser visto é a relevância do lápis e papel, como se apenas isso bastasse. A entrevistada não mostrou preocupação em relação ao desenvolvimento das crianças, em outros aspectos, focali-

---

5 As escolas pesquisadas ainda não são orientadas pela lei referida, tendo em vista que o prazo para a regulamentação vai até 2010.

zando somente questões peculiares, além de se mostrar preocupada com as questões burocráticas, como a situação dos professores e quem e onde vão atuar, além de não demonstrar nenhuma preocupação com as atividades lúdicas, no espaço da Educação Infantil. Outro item destacado pela entrevistada é a presença de crianças matriculadas com 6 anos, na Educação Infantil, como algo que já é frequente, mesmo sem a lei vigorar no município. As crianças podem ser matriculadas na primeira série, desde que façam 7 anos até dia 31 de dezembro daquele ano, conforme Quadros 1 e 2, a seguir

Quadro 1 – Datas de aniversário das crianças do Pré III (2007). Em negrito, crianças que fazem aniversário após o mês de junho

10/02/01	27/02/01	**20/07/01**	17/05/01	**22/10/01**	10/03/01
12/09/01	**01/08/01**	19/02/01	23/01/01	**04/12/01**	10/03/01
21/01/01	23/04/01	02/02/01	19/01/01	**19/11/01**	24/01/01
14/05/01	**28/11/01**	**18/11/01**	14/06/01	15/06/01	**22/12/01**
05/11/01	06/03/01	**14/10/01**	**02/10/01**		

Quadro 2 – Datas de aniversário das crianças do Ensino Fundamental (2007). Em negrito, crianças que fazem aniversário após o mês de junho

22/11/00	26/04/00	**13/12/00**	29/05/00	**06/10/00**	28/01/00
21/06/00	**06/10/00**	20/03/00	**28/07/00**	**16/11/00**	**05/09/00**
07/04/00	**29/10/00**	**30/09/00**	10/04/99	**07/10/00**	12/06/00
14/02/00	16/01/00	31/01/00	**20/07/00**		

Apesar de a Lei de 9 anos ainda não estar vigorando, na cidade, constatou-se um grande número de crianças com a idade de 5 anos, matriculadas no pré-III, assim como um número significativo (totalizando 50%) de crianças com 6 anos, na primeira série do Ensino Fundamental, as quais fazem aniversário durante o segundo semestre.

Esses dados nos levam igualmente a refletir sobre outras questões, como a matrícula de crianças de 4 anos, que completarão 5 somente no final do ano, no atual Pré-III. Isso significa que elas estarão na primeira série antes mesmo dos 6 anos. Pensando na lógica da política vigente, sob a qual as nossas escolas estão inseridas, em que a antecipação das etapas do desenvolvimento se torna uma de

suas principais práticas, o brincar perderá ainda mais o seu espaço. Nessa perspectiva, como pode ser visto mediante as informações da pesquisa de campo, ainda sem a implantação da Lei de 9 anos, o brincar e as atividades lúdicas quase nem existem, nas escolas de Educação Infantil.

Na entrevista com C, podemos evidenciar outros agravantes.

Nome: C
Cargo: Coordenadora de ensino e gestão educacional

Pesquisadora: Gostaria que você me falasse um pouco sobre a Lei de 9 anos do Ensino Fundamental e o que você pensa a respeito, como o município está lidando com isso?

C: Bom, a ideia do MEC é garantir um número maior de alunos, aumentar a escolaridade, passar para 9 anos a obrigatoriedade. A cidade tem toda uma história na Educação Infantil de qualidade, professores com mais de 20 anos. Agora é preciso saber fazer essa lei. Então, a gente tem que ter uma estrutura, mas, aqui, a gente já tem uma história de Educação Infantil de qualidade. Você tem o RCN? Sabe o RCN? Então, nós seguimos o que o RCN propõe, a LDB... Bem, eu acho que tem umas 50 vagas na área do infantil , mas a gente não fez o concurso, porque não sabe como vai ser. Precisamos de mais informações, pedimos para o MEC e estamos aguardando algumas informações.

A coordenadora revela certa passividade em relação à lei. Entende que é uma lei e que deve ser cumprida, não a criticando, o que comprova sua submissão a ela. Chega a defender a intenção do MEC, justificando ser algo positivo. Ao mesmo tempo, acaba por expressar um enfraquecimento de um espírito de luta pela Educação Infantil, defendendo a escolarização. Suas falas, como "Nós seguimos o que o RCN propõe", evidencia sua visão não crítica, dispondo-se apenas a cumprir o que é definido por lei, sem questioná-la. Nesse sentido, torna-se necessário retornar às discussões já feitas sobre a elaboração dos RCNEI, enfatizando que a discussão que estava sendo levada a efeito pelo Coedi, anteriormente, tendo o propósito de preparar

os educadores e demais profissionais para uma nova concepção de Educação Infantil, acabou fazendo falta, no âmbito educacional atual.

Pesquisadora: E a concepção de criança?

C: [Não respondeu e continuou a fazer outros comentários]. Sabe, algo posto a gente tem que adaptar, mas já temos crianças que entram com 6 anos, mas não é fácil implantar a lei, porque as crianças de 6 anos precisam ter um espaço adequado, brincar... porque nessa idade o importante é o espaço. Eu não posso enviar lá pro Fundamental assim... "olha, tô mandando crianças de 6 anos aí, vamos montar uma sala no Fundamental". Não é assim, precisa ter uma estrutura, porque as crianças do infantil estão acostumados com a hora do conto, as brincadeiras etc.

A coordenadora confirma que as crianças já estão matriculadas na primeira série, antes mesmo de vigorar a lei. Entretanto, isso é visto de forma natural, com se a lei só viesse a regularizar oficialmente algo que já ocorre no município. Mas sua fala também evidencia muitas dúvidas, principalmente em relação às estruturas físicas das escolas. Ela até ressalta certa preocupação com as crianças, ao citar que é necessário ter espaços para o desenvolvimento de brincadeiras e outras atividades. Contudo, está implícito igualmente que, no Ensino Fundamental, não se brinca e não se tem espaço para isso.

Pesquisadora: Mas você não acha que as professoras vão querer alfabetizar, antecipar esse processo ainda mais?

C: Aí depende, né?, porque a alfabetização nunca foi demarcada para ser trabalhada na Educação Infantil, mas acaba sendo e isso tá muito presente. Mas, Flávia, na verdade a intenção do MEC é ter as crianças na escola, no ensino obrigatório, porque você sabe, a Educação Infantil não é obrigatória. Mesmo alguns recursos sendo passados para a Educação Infantil, não é obrigatório.

Sua posição é de defesa das concepções do MEC, relativas às crianças matriculadas no ensino obrigatório. A preocupação maior do governo localiza-se nas questões financeiras e nos de recursos destinados, o que leva as prefeituras também a priorizar essas questões.

Pesquisadora: Por que a lei ainda não foi implantada na cidade?

C: Na verdade, a gente tem até 2010, para isso precisamos preparar esses professores, discutir em HE (horário de estudo), né?, para os professores entenderem que são crianças de 6 anos. Estamos com muitas dúvidas, não sabemos quem vai dar aula, se é o professor de Educação Infantil ou de Fundamental. Se a gente fosse pensar em questão da lei, o professor de Fundamental que teria que dar aula, mas, se fosse pensar na professora que tem mais experiência de trabalhar com essa faixa etária, aí seria a professora de Educação Infantil. E a questão do espaço, do parque, essas coisas precisam ser vistas.

A coordenadora revela ter muitas dúvidas em relação a como seriam enfrentadas questões estruturais da escola, com a mudança da lei. A sua dúvida em relação a que professor trabalhará com as crianças já esboça sua concepção de infância. Quando ela ressalta a que o professor do Ensino Fundamental seria adequado, em razão da lei, sinaliza para o fato de que seriam obedecidos os critérios do trabalho escolarizado, o que se contradiz com sua fala quanto à preocupação com as crianças, brincadeiras e outras atividades lúdicas. Ela justifica, dizendo que a professora de Educação Infantil seria melhor, focando sua experiência com a faixa etária. No entanto, em sua fala anterior, ela declarara que já existem crianças matriculadas na primeira série com 6 anos. Não há preocupação, nesse caso? No fundo, observa-se uma constante contradição nas falas.

Educação Infantil

Diretora da escola de Educação Infantil pesquisada: K

Pesquisadora: O que você tem a dizer sobre a Lei de 9 anos?

Diretora k: Tem até 2010 para regulamentar essa situação. Isso vai provocar muitos problemas, não abriu concurso para a Educação Infantil por conta da Lei de 9 anos, porque talvez as professoras de Educação Infantil vão pro Fundamental ou as crianças é que vão mudar. Mas o problema está nas 30 horas. O Fundamental tem

20 horas e a Educação Infantil tem 25 (5 são de horários de estudo coletivo – HEC – e horários de estudo – HE). Na minha visão, com a Lei de 9 anos, o brincar vai diminuir muito, muito mesmo. Se você conversar com a professora, a coordenadora, cada uma vai falar uma coisa da lei, porque cada uma vai ver suas necessidades, interesses. Aqui tá tudo muito calmo sobre a Lei de 9 anos, tudo tranquilo. Ninguém sabe muita coisa a respeito.

A diretora evidencia, em seu relato, uma preocupação maior com a questão das funções a serem exercidas após a lei, acrescentando um dado curioso, que pressupõe a preocupação com o número de horas trabalhadas entre os professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, o que consequentemente afetará o salário desses profissionais. Em relação ao brincar, sublinha que sua diminuição será muito grande diante do efetivo exercício da lei. Com uma de suas últimas falas, deixa claro que a escola se transformou num espaço onde reina a divisão social do trabalho e as pessoas são movidas por interesses pessoais, sem consciência política e social de seus atos. Termina nossa conversa, mostrando que não há ainda muitas discussões sobre o assunto e que as pessoas não possuem muita informação a respeito.

Coordenadora da escola de Educação Infantil pesquisada: M

Pesquisadora: A senhora poderia falar um pouco sobre a Lei de 9 anos?

Coordenadora M: Aqui, na verdade, tá tudo muito calmo, na verdade sabemos tudo pela televisão, jornal. Mas a nossa preocupação no momento é em relação às professoras, quem vai para a primeira série. E também hoje, as crianças fazem 6 anos até 30 de dezembro e podem ser matriculadas. E com o ensino de 9 anos, essas crianças vão estar muito imaturas para a primeira série. E, sabe, faz 25 anos que trabalho na rede municipal, há muito tempo atrás não tinha apostilas, hoje temos quatro módulos para a Educação Infantil. Antes, as professoras trabalhavam mais as brincadeiras, coordenação motora... agora acaba ficando mais na alfabetização.

Pesquisadora: E a senhora acha que o brincar vai diminuir ainda mais?

Coordenadora: Ah, sim, vai. Mas, olha, as crianças ainda brincam, pouco, mas brincam. A gente sabe que o brincar é importante, até mesmo para a alfabetização mas... né?.

A coordenadora também ressalta as mesmas preocupações que a diretora, assim como a supervisora de projetos de aprendizagem, quanto às professoras, horas trabalhadas e salários. A concepção de criança é atropelada por um suporte naturalista, explicitando a expressão "imatura", ao comentar a introdução de crianças de 6 anos na primeira série. Outra questão interessante foi o destaque das apostilas e a relação com a alfabetização. Acaba por dizer que, antes da introdução das mesmas, na Educação Infantil, atividades potencializadoras eram realizadas, usando, como exemplo, as brincadeiras. No final de nossa conversa, destaca que as crianças, mesmo tendo a atividade reduzida do brincar, no espaço da Educação Infantil, ainda brincam, mas bem menos do que antes. O brincar é realçado por ela, no final da entrevista como potencializador da alfabetização. Compreende-se que na visão da educadora, a relevância da atividade do brincar não está em seu processo, mas sim em seus resultados, sendo esses já previstos, quando se utiliza a brincadeira como instrumento de alfabetização. Nesse contexto o brincar espontâneo perde sua importância.

Professora substituta pré-III (P1 V)

Pesquisadora: E a Lei de 9 anos V? Você acha que vai mudar algo?
P1 V: Acho que, depois desse concurso, isso resolve. Acho que não. Tem crianças aqui que não sabem nem o básico (falando da alfabetização).
Pesquisadora: Mas em relação à concepção de criança, o brincar?
P1 V: Mas não dá tempo de brincar, a gente tem é que cumprir, tem que dar o caderno. Na verdade, professora, a teoria é uma coisa e a prática é outra.

O diálogo enfatiza novamente as mesmas preocupações que assaltam as outras entrevistadas, as questões das funções atribuídas ao professor. Aqui, a professora destaca que a solução para essas indagações está na realização de concursos públicos (lembrando que o município apresenta, atualmente, um grande número de turmas com

professores eventuais/substitutos. Ela também reclama das crianças e frisa a questão de elas não terem o básico. Sua ênfase maior é para a alfabetização e conhecimento das letras. Sobre o brincar, a professora confessa a receber cobranças para a alfabetização e que é preciso cumprir o que é posto pelos superiores, de sorte que não há tempo para essas atividades. Sua última fala chama a atenção, pelo fato de fazer a distinção entre teoria e prática. Nesse sentido, acaba por revelar sua fragilidade teórica e de reflexão, sendo dominada pelas imposições do sistema, sem considerar as possibilidades de luta contra a ação política.

A professora[6] (P2) efetiva da sala

Pesquisadora: A Lei de 9 anos não está implantada aqui ainda, né?
P2: Ainda não.
Pesquisadora: O que você acha disso?
P2: Bom, por um lado, acho que sim, por outro, acho que não. Sim, se pensar que vai ser pra melhorar, que vai ser algo a mais. Mas a gente não sabe ainda.
Pesquisadora: E a brincadeira, como vai ficar?
P2: Ah, não sei, né?

A professora efetiva da turma evidenciou a falta de informações sobre o assunto. Não foi possível prolongar a conversa, porque ela se desviava do assunto. Explicita que será algo a mais e que, por esse lado, será bom, mas não justifica de maneira clara sua posição. Em relação à brincadeira, não faz qualquer destaque.

Ensino Fundamental

Psicopedagoga

Pesquisadora: Qual a sua concepção sobre a Lei de 9 anos?
Psicopedagoga: Vai ser igual ao processo de inclusão, ninguém sabe ao certo como vai ser, mas aí... é com o tempo que a gente vai

6 Por motivos de saúde a professora efetiva da sala se ausentou por dois meses. Durante o desenvolvimento da pesquisa de campo, ela retomou suas atividades.

se acostumar. Eu acho que vai ser ruim, porque vai antecipar. Só se for uma classe especial.

O diálogo com a psicopedagoga da escola foi rápido e sucinto, pois, no momento de nossa conversa, ela demonstrou estar desinteressada e logo foi fazendo outras atividades. O que chamou a atenção foi sua comparação com o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais, no ensino regular. Ressaltou a ideia de que o "tempo faz a gente se acostumar". No mesmo momento, sua fala foi contraditória, dizendo que não será benéfico às crianças, porque estará antecipando, mas ressalta a relação da lei com a formação de uma classe especial. Em nenhum momento, pareceu indignada ou crítica, com respeito a esses processos, o que revela, como em outras falas, sua adaptação às leis e normas prontas.

Diretora – tecendo comentários sobre a lei

Diretora L: Tudo é muito confuso, só se for uma classe especial. A gente não sabe nada, as coisas estão muito cruas, ninguém diz nada. Parece que tudo acontece em todo lugar, menos aqui. Essa é minha opinião pessoal, tá? Eu não vejo qual vai ser a melhoria com a Lei de 9 anos para a educação. A gente não sabe como serão as apostilas. Por exemplo: que apostila vai ser trabalhada, a da primeira série ou a do pré? Pra onde vão os professores da Educação Infantil? E os do Fundamental? E as crianças da 4ª série? Vão estar na 5ª? Nossa... pra mim está muito confuso. E a estrutura física... eu nem sei onde colocaria essas crianças...

A diretora, por sua vez, ressalta a questão de uma sala especial, mas, ao mesmo tempo, justifica não saber ao certo qual o impacto que a lei trará. Tem um posicionamento mais crítico diante do pouco que conhece a respeito do assunto, não vendo possibilidades de avanços com a instituição da lei. Suas preocupações também se concentram nos processos e materiais de trabalho dos professores, como as apostilas, quem trabalhará com cada série e em relação à estrutura física da escola. O que se discute, atualmente, no Ensino Fundamental, é como adequar-se a ter uma outra sala, nesse nível, para crianças de

6 anos. Uma concepção de ensino e desenvolvimento se desenha, por meio da conexão estabelecida com o uso das apostilas, como se a construção do conhecimento fosse realizada por partes, cada qual em uma série, retomando a concepção naturalista do homem.

Vice-diretora – sobre a Lei de 9 anos

Vice-diretora: Na verdade, tudo tá muito cru, mas eu acho que vai ser bom, porque nossos alunos de 6 anos da rede são capazes de se alfabetizarem. Tem uns que aprendem naturalmente, sabe, com facilidade, outros... têm muita dificuldade. Mas o duro vai ser o espaço físico, a gente não tem espaço físico. As nossas escolas já têm essa preocupação com a alfabetização desde o pré-I, depois o pré-II e o pré-III, então não vai ser assim tão ruim.

Pesquisadora: Mas como fica a Educação Infantil?

Vice-diretora: Aí eu nem sei, né?, porque acho que a Educação Infantil vai deixar de ser Educação Infantil, né? Aí, sei lá, é tudo tão confuso, mas o problema mesmo é o espaço físico.

A vice-diretora enfatiza ser algo interessante à lei, uma vez que possibilitará maior número de crianças de 6 anos alfabetizadas, levando em conta os dados levantados nesse trabalho, de que muitas crianças dessa faixa etária já se encontram matriculadas na primeira série. A preocupação maior é com a alfabetização e não com as crianças e suas especificidades. Ela ainda destaca que a Educação Infantil do município tem grande preocupação com alfabetização desde o pré-I (3 e 4 anos), pré-II (4 anos) e pré-III (5 e 6 anos). Esse trecho aponta para várias questões. Uma delas é que as crianças estão deixando de realizar atividades potencializadoras, como as brincadeiras, os desenhos, as pinturas, ouvir e contar histórias, muito cedo, iniciadas desde a primeira infância. Algumas observações revelam que o uso da apostila, como instrumento principal de atividade pedagógica, vem ocupando demasiadamente os espaços das demais atividades, inclusive do brincar. Em sua última fala, pareceu confusa e desconversou, declarando que o problema maior vai ser o espaço físico. Suas preocupações não estão em sintonia com o desenvolvimento infantil.

Coordenadora: Não sou a favor. Biologicamente, a criança precisa desse tempo, não está madura, pois a criança precisa de um tempo maior para brincar, desenvolver a coordenação motora etc. A gente não sabe se vai ser sala de Infantil ou de Fundamental. Então, o professor de educação física está fazendo um resgate das brincadeiras antigas, por ser o período do folclore.

A coordenadora, mesmo concebendo a criança como um ser biológico e não social, sublinha a relevância da atividade lúdica, do brincar para seu desenvolvimento. Destaca a sua preocupação em relação às brincadeiras, enfatizando o trabalho de resgate das brincadeiras que o professor de educação física estava realizando. Descrição desse trabalho será feita mais adiante, quando será possível observar que o Ensino Fundamental buscou proporcionar mais experiências lúdicas às crianças do que as da Educação Infantil, o que possibilita discutirmos, ao longo deste trabalho, a relevância da função do corpo pedagógico da instituição e sua concepção de criança.

Pesquisadora: Os professores de 1ª série brincam com as crianças?

Coordenadora: As professoras da 1ª série são muito unidas, meia hora do dia é reservada para descontrair as crianças e sempre no final da aula, porque assim elas já estão pra ir embora, né? Mas isso foi difícil, porque nem todo mundo queria saber.

Aqui, ela destaca que os professores da primeira série, hoje, brincam com as crianças, mas que foi uma luta difícil. Como ela enfatiza, o brincar é deixado para o final da aula, demonstrando ter um sentido de calmante para as crianças.

Pesquisadora: E a Lei de 9 anos e o brincar?

Coordenadora: Eu acho que a Lei de 9 anos, o brincar, não vai mudar aqui nesta escola.

Pesquisadora: Mas, e a questão da alfabetização e a lei?

Coordenadora: Ah! Isso vai, né?, mas já existe essa cobrança.

Sobre a lei do ensino de 9 anos, ela entende que o brincar na escola não irá mudar. De acordo com sua convicção, está-se tentando ins-

taurar uma preocupação maior com a questão. Durante a pesquisa de campo, pude perceber a liberdade das crianças, ao brincarem, assim como ao trazer brinquedos para a escola.

De modo geral, pelas respostas dos entrevistados, notamos um grande despreparo em relação à lei. A preocupação maior se concentra em saber como os profissionais vão atuar, como será possível realizar um trabalho como o proposto pelo documento etc.:

> Nossa experiência na escola mostra-nos que a criança de seis anos encontra-se no espaço de interseção da educação infantil com o ensino fundamental. Sendo assim, o planejamento de ensino deve prever aquelas diferenças e também atividades que alternem movimentos, tempos e espaços. É importante que não haja rupturas na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, mas que haja continuidade dos processos de aprendizagem. (Brasil, 2006, p.87)

É possível verificar o quanto os profissionais das escolas, tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental, estão sem orientação sobre a lei e até mesmo como expressam algumas de suas concepções. Não basta construir um documento que tenha falas bonitas como essa...

> Desse modo, neste documento, procuramos apresentar algumas orientações pedagógicas e possibilidades de trabalho, a partir da reflexão e do estudo de alguns aspectos indispensáveis para subsidiar a prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, com especial atenção para as crianças de seis anos de idade. A seguir, passamos a abordar alguns pontos específicos de cada um dos textos que compõem este documento. (ibidem, p.9)

Na realidade, não temos estrutura física e nem pessoal qualificado para adotar essa lei. Além disso, trata-se de uma lei que não traz benefícios às crianças, no sentido de respeito à sua infância e à ampliação do seu conhecimento, pois a diminuição da permanência na educação infantil, no contexto atual da educação brasileira, significa

também diminuir o espaço da infância. Na verdade, teoricamente este dispositivo legal apresenta sugestões para um trabalho pedagógico de qualidade, mas age como um receituário.

Diferentemente, seria se houvesse maior investimento na formação de professores, de sorte que conseguissem refletir sobre sua própria prática, de ter a criança como eixo condutor de seu trabalho, construindo o currículo com a criança, não ficando presos a currículos engessados e preestabelecidos. A escola se orienta ainda por uma concepção naturalista e abstrata, na qual o ensino é que rege as situações educativas em vez de a criança:

> Se a criança vem ao mundo e se desenvolve com a interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer este mundo, a partir do profundo respeito a ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas. (Khulmann Júnior, 2001, p.57)

A Educação Infantil tornou-se um período de sistematização de conteúdos, perdendo toda a sua real especificidade – a de proporcionar múltiplas experiências á criança e ampliar o contato com o mundo. Nesse sentido, a Lei de 9 anos vem apenas reforçar a escolarização e atender aos interesses capitalistas.

Para encerrarmos este capítulo, fica evidente, através dos dados coletados, que a lei do Ensino Fundamental de 9 anos está se constituindo como mais um instrumento colaborador da transferência do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, focalizando intensamente as atividades de estudo, iniciadas desde a primeira infância. O brincar vai perdendo seu espaço para as atividades de decodificação, em cujo contexto pode detectar um dos principais instrumentos desse trabalho – o uso de apostilas. Assunto sobre o qual faremos uma discussão mais acirrada em um dos próximos capítulos.

3
"Olha! é de semente! minha mãe que me ensinou" – A infância, o brincar e o brinquedo: uma história a contar na psicologia e na educação

[...] Descer no escorregador,
Fazer bolha de sabão,
Sorvete, se faz calor,
Brincar de adivinhação.

Morango com chantilly,
Ver mágico de cartola,
O canto do bem-te-vi,
Bola, bola, bola, bola!

Lamber fundo de panela
Ser tratada com afeição
Ser alegre e tagarela
Poder também dizer não!

Carrinho, jogos, bonecas,
Montar um jogo de armar,
Amarelinha, petecas,
E uma corda de pular [...]

(Rocha, 2002, grifo nosso)

Contextualizar o brincar ao longo dos tempos é primordial neste trabalho. Considerar a historicidade e os movimentos histórico-culturais, levando em conta a dialética da construção do conheci-

mento é poder identificar o percurso desse movimento e como ele foi evoluindo até os dias atuais, de maneira que, muitas vezes, os resíduos do tempo acabam por ainda permanecer.

Discutir o aparecimento da infância, entrelaçado com o surgimento do brinquedo objeto, traz reflexões sustentáveis sobre a entrada da ação do brincar como atividade essencial para o desenvolvimento infantil, sendo percebido por várias áreas do conhecimento, especificamente a Psicologia e a Pedagogia. Destaco, ao longo da história, a relevância da arte, como a pintura e a poesia, os vários ramos da literatura e os próprios movimentos sociais e políticos como fatores cruciais para o desenvolvimento histórico dos jogos e das brincadeiras, assim como o aparecimento do próprio brinquedo objeto. Autores como Philippe Àries (1978), Michel Manson (2002), Kramer & Leite Filho (2001), Neil Postman (1999), entre outros, trouxeram contribuições significativas para a compreensão desse assunto, mostrando em suas obras importantes eixos históricos sobre o brinquedo, o brincar e o lugar que esse ocupou e ocupa, na sociedade. Neil Postman (1999), em *O desaparecimento da infância,* reúne as questões históricas do descobrimento da infância e sua relação com o seu desaparecimento, em razão do surto capitalista, em que as especificidades humanas vão desaparecendo.

Segundo o autor, a ideia de infância – "talvez a idéia mais humanitária" (Postman, 1999, p.12) – surgiu no período da Renascença. No século XVI, o conceito de infância começa a obter um caráter de estrutura social e psicológica, (lembrando que ainda não se tinha a concepção de desenvolvimento infantil), chegando mais aprimorado aos dias atuais. Já no século XV, como fator de rica contribuição para o conceito de infância, mais bem elaborado no século XVI, foi o surgimento da prensa tipográfica que, por sua vez, criou uma nova forma de conceber a idade adulta, pois uma nova simbologia se instalava, a escrita, a leitura e a reflexão, destinadas aos adultos. Dessa forma, as crianças foram excluídas do universo adulto, o que fez que surgisse outro hábitat, a infância. Para Postman (1999), é nesse período que se inicia, ainda de maneira muito rudimentar, uma preocupação com

as crianças e suas particularidades, porque a prensa tipográfica veio proporcionar a evolução de vários conceitos relacionados à criança e ao seu desenvolvimento. Os registros escritos e a arte pictográfica passam a retratar as crianças em suas obras, destacando suas principais atividades: as brincadeiras e os brinquedos.

Ao longo do texto, perceberemos que a trajetória do aparecimento da infância está muito ligada às questões do surgimento dos brinquedos e como se foi dando relevância a eles, ou seja, as singularidades das crianças começam ser percebidas. Esse processo, lentamente, foi ganhando espaço, especialmente no Século das Luzes, quando a infância e suas especificidades ficam mais enfatizadas pela literatura, avançando no século XIX e XX.

Atualmente, as características infantis, descobertas ao longo dos tempos, parecem estar passando por um processo de retrocesso, vistas como algo moldável pelas esferas da sociedade capitalista, já se pensando na criança como um ser que deve ser preparado para o futuro. Kramer & Leite Filho (2001, p.19) fazem uma síntese da concepção atual de infância, enfatizando:

> A idéia de infância, como se pode concluir, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbana-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança, exercia um papel produtivo direto ("de adulto") assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura.

Nesse sentido, é preciso pensar na infância sob a óptica atual, refletindo, assim, como os interesses da sociedade capitalista afetam a concepção de criança, afetando também a concepção de suas necessidades, especificidades e desenvolvimento. Consequentemente, o brincar, a principal atividade infantil, passa igualmente a ser desvalorizada em seu processo em si e começa a ter uma conotação vinculada aos interesses da sociedade. Postman (1999, p.145) entende que

> os pressupostos tradicionais sobre a singularidade das crianças estão desaparecendo rapidamente. O que temos aqui é o surgimento da idéia de que não se deve brincar só por brincar, mas brincar com algum propósito externo, como renome, dinheiro condicionamento físico, ascensão social, orgulho nacional. Para adultos brincar é coisa séria. À medida que a infância desaparece, desaparece também a concepção infantil de brincar.

Para melhor entendermos a reflexões dos autores sobre a infância e a relação com as questões do brincar, torna-se interessante realizar uma pequena contextualização histórica a respeito, refletindo sobre o aparecimento do brinquedo, que, ao longo dos séculos, foi-se incluindo entre as questões da infância. Faremos aqui um traçado histórico, principiado a partir da Antiguidade, pensando até os dias atuais, construindo relações entre o brinquedo, a infância e a atividade do brincar.

O brinquedo inicialmente surgiu sem a intenção inicial ou a preocupação com a pedagogia e a psicologia infantil.

Na Antiguidade, a criança grega tinha sua infância acompanhada por vários brinquedos. Nesse período, acreditava-se em amuletos destinados a proteger as crianças dos males, sendo objetos ligados aos deuses. As crianças abandonadas também eram deixadas com objetos, espécie de amuletos para, além de ter objetivos de proteção, facilitar o reconhecimento dos pais.

Em Atenas e em Roma já existiam vários tipos de brinquedos, como os de locomoção e de transporte, de destreza, além de bonecas. Os brinquedos de locomoção e transporte eram confeccionados com pedaços de pau, servindo como cavalos ou como um tipo de roda, colocada em um cabo.

Michael Manson, historiador francês contemporâneo, trouxe ricas contribuições sobre a história dos jogos e das brincadeiras, ao longo dos séculos. O autor, durante suas pesquisas, teve acesso às obras de Louis Becq de Fouquières, o primeiro historiador dos jogos antigos. E exemplifica:

> Quer em Atenas, quer em Roma, já existiam brinquedos destinados a facilitar a aprendizagem da marcha. O modelo mais simples consistia numa roda colocada na extremidade de um cabo, fixada ao centro por uma espécie de forquilha, como numa roda de bicicleta. Um modelo mais aprimorado compreendia duas rodas reunidas num eixo e presas solidamente a um cabo comprido. (apud Manson, 2002, p.19-20)

Já as bonecas eram vistas como objetos de desejo e paixão, por serem uma representação humana. Eram ofertadas pelas meninas aos templos, como doação aos deuses, a pedido de casamento, fertilidade e amor:

> Brinquedo por excelência, onde mais se cristalizavam os desejos e afectos infantis, a boneca é uma representação humana, frequentemente provida de membros articulados, para melhor imitar a vida, permitindo desempenhar todos os papéis e praticar os deslizes simbólicos e imaginários. (Manson, 2002, p.22)

Dentre os brinquedos de destreza, destacavam-se o jogo com arco, o ioiô, a piorra, fabricados por artesãos, ou jogos com ossinhos, caroços ou nozes. Tanto os meninos como as meninas brincavam com os ossinhos. Afirma Manson: "O jogo dito da pentelitha, que consistia, originalmente, em lançar ao ar cinco pedrinhas, apanhando a maior quantidade possível nas costas da mão, atravessou os séculos e era certamente praticado com ossinhos (ibidem, p.26). Atualmente, esse jogo é conhecido como jogo das Cinco Marias.

Na Antiguidade, as crianças brincavam ainda com miniaturas de utensílios diários, como pequenos pratos, mobílias, vasos, almofadas, assim como brinquedos que emitiam sons.

Essa trajetória evidencia a presença de um comércio de brinquedos na Roma dos séculos III a IV d.C., mas isso não significa que o brinquedo e sua existência estavam entrelaçados com as questões do desenvolvimento e da Psicologia.

Platão (427/28 a.C. – 347 a.C.) aborda em seus escritos a questão do jogo e a Psicologia do jogo, estabelecendo uma relação com o justo e o injusto, demonstrando que a criança poderia perceber isso, por meio do jogo.

Ao falar sobre os jogos, Platão não os referencia com a palavra "brinquedo". Sempre se refere às bolas, ossinhos, piões, não utilizando um termo genérico para identificá-los.

Durante um longo período, os brinquedos eram associados aos mais diversos bibelôs, como rosários, peças miúdas, cueiros, peças que serviam para distrair as crianças – tudo sendo classificado como brinquedo. No início do século XVI, a palavra *brinquedo* não era possível de ser encontrada nos dicionários; no entanto, em sua metade, várias línguas começaram a adotar um termo genérico para designar tais atividades. Segundo Manson, os termos, na época, eram *juguete*, na Espanha, *giocàttolo*, *giucattolo*, na Itália, *toy*, na Inglaterra, e *poppenwerch*, em Flandres. Na França, a palavra brinquedo aparece nos dicionários por volta de 1680.

De fato, a palavra *lúdico* não consta dos dicionários como algo ligado à infância. Seu sentido é utilizado de forma metafórica.

Quando as palavras brinquedo e lúdico começam a ser colocadas lado a lado, iniciam-se reflexões, ainda que muito remotas, quanto à ligação delas com a vida das crianças. Os autores gregos e latinos são um dos primeiros a trazer contribuições nesse sentido.

Por volta do século XIV, os artistas, com sua sensibilidade, começam a prestar mais atenção às crianças e aos brinquedos. Inicialmente, a atenção não se detinha nos sentimentos infantis, porém se dava um importante passo em direção às questões do desenvolvimento infantil, lembrando que as concepções de infância e brincar que temos hoje foram construídas num movimento histórico-cultural e dialético, o que nos obriga a refletir sobre vários movimentos sociais, durante os séculos, que se intercalaram nessa construção.

Por meio da pictografia, as particularidades infantis começam a ser representadas. A presença de vários brinquedos, como cavalo-de-pau, cata-vento, pássaro preso por um cordão, era frequente, de sorte

que alguns deles "nasceram do espírito de emulação das crianças, que leva a imitar as atitudes dos adultos..." (Àries, 1978, p.88).

No século XIV, a pintura começa a retratar as crianças envolvidas com os jogos, destacando-se a bola, a piorra e o cavalo de pau, o que também passa a ter força representativa quanto às "idades da vida", "distinguindo a criança que começa a andar, o menino que gosta de correr e o rapaz que exerce a sua habilidade nos diferentes jogos de destreza" (Manson, 2002, p.41); todavia, nesse período, as pinturas com crianças e o brinquedo ainda estavam associados com as questões religiosas e a moralidade. Esse fato é destacado, na Alemanha, pelos artistas Lucas Cranach e Albrecht Dürer (século XVI).

Já em relação aos primeiros aspectos de envolvimento com a psicologia infantil, por meio dos quadros, a obra do pintor Hans Bol ilustra um menino nos braços da mãe, segurando um brinquedo.

Por volta de 1636, o pintor Abraham Bosse retrata a infância, ressaltando a inocência da criança em relação às suas brincadeiras. Os pintores holandeses, nesse período, merecem destaque, intensificando suas obras sobre o meio familiar, em que as crianças e seus brinquedos passam a aparecer de forma mais reconhecida.

No século XVIII, surgem pinturas que expressam sentimentos das crianças e seus brinquedos, como o quadro de Greuze, em que Denis Diderot (1713-1784), grande filósofo do século XVIII, ao apreciá-lo, percebe sentimentos e expressões, contemplando-o por meio de seus escritos:

> Que verdade! Que variedade de tons! E estas rosetas vermelhas, quem nunca as viu no rosto das crianças quando elas têm frio ou sofrem dos dentes? E estes olhos lacrimosos, estas mãozinhas entorpecidas e geladas, estes punhados de cabelos louros, espalhados pela testa, desgrenhados; apetece-nos pô-los sob a touca, de tal modo são ligeiros e verdadeiros... (Diderot apud Manson, 2002, p.333)

As observações de Diderot mostram que a percepção sobre a criança e suas particularidades começa a se manifestar, distinguin-

do-se, mesmo que ainda de forma grotesca, da concepção da criança como um adulto em miniatura, trazidas por Rousseau

Em geral, os artistas da época focalizavam crianças de famílias da elite e, especialmente os franceses, não tinham interesse em retratar os jogos de rua, sendo então, naquele período, considerado um gênero mais rude da pintura.

As pinturas dos artistas sobre o brinquedo, os jogos e o brincar, nesse período, misturavam metáforas e realismo; apesar disso, propiciam infinitas reflexões sobre o brincar, despertando interesses de muitos estudiosos da psicologia e da pedagogia sobre as questões dessa atividade para a criança e seu desenvolvimento, nos séculos posteriores.

Os brinquedos começam a entrar na literatura, destacando-se na poesia, a maioria com sentido metafórico, assim como a pintura, sem a preocupação com as questões da infância. Poucas são as obras poéticas desse período que sublinham a relação entre a criança e o laço que a une com seu brinquedo. Merece destaque a poesia de Ronsard (apud Manson, 2002, p.64), a qual direciona seus escritos aos brinquedos infantis e à criança:

Puis el'te baille sa tette,
Et t' apaisant d' un jouët,
D' une clef, ou d'un roüet,
De poix, ou de piroüettes,
Essuye tes larmelettes.

Depois, oferecendo o seio,
E acalmando-te com um brinquedo,
Uma chave ou uma roda de fiar,
Com bolinhas ou balharicos,
As tuas lágrimas vai enxugando.

A poesia retrata o início de algumas reflexões sobre o brincar e a infância. No Renascimento, os artistas começam a pensar no brinquedo, relacionando a sua variedade às idades que a era atri-

buído e ao sexo destinado. Em certo momento, o brinquedo passa a ser banalizado,[1] mencionado em diversos objetos ou manuscritos, representando múltiplas concepções, em diferentes países.

Os pintores, muito atentos e sensíveis, contribuíram também para o aparecimento de novos brinquedos, impulsionando a valorização do objeto e a sua maior produção.

Com as observações dos artistas do século XVI, suas pinturas passam a entrelaçar o mundo dos brinquedos das crianças. Cresce o número de brinquedos, assim como mercadores e fabricantes, que, aos poucos, os vão difundindo.

Um novo comércio toma força: os especialistas em brinquedos, como o retroseiro, ligado às lojas das galerias; o torneiro especialista em brinquedos de destreza e alguns fabricantes de peças de tabuleiros. Paris principia a se tornar o lugar onde se poderia encontrar a maior diversidade de brinquedos.

No século XVIII, a França produz brinquedos aos milhões, dando passos para a chegada do brinquedo industrial, que não surge "abruptamente no século XX. Os brinquedos artesanais do Antigo Regime transformaram-se insensivelmente sob o impulso da mecanização do capitalismo" (Manson, 2002, p.375).

Os brinquedos por muito tempo foram considerados como objetos frívolos, sem relevância. Foi somente a partir do Iluminismo que a atividade realizada com as crianças e os brinquedos foram tendo uma conotação voltada para as questões da psicologia e da pedagogia, o que também levou ao aprimoramento dos brinquedos e jogos, ao serem destinados às faixas etárias. A entrada do brincar nas discussões da educação e da psicologia, ao longo da história, foi acompanhada de várias restrições e descrenças de que essa atividade pudesse contribuir para o desenvolvimento. Mas é importante destacar que houve propulsores de um novo pensamento sintonizado com a importância do brincar para o desenvolvimento infantil.

---

1 O brinquedo e o ato de brincar passam a ser utilizados em livros de horas e livros profanos além de serem expostos em forma de pintura em diversos objetos com sentido metafórico.

Mesmo antes do aparecimento do reconhecimento dos brinquedos destinado às crianças, o lúdico sempre esteve presente na sociedade. No século XVIII, segundo Àries (1978), por meio do diário do médico Heroard sobre a infância de Luís XIII (Delfim), as atividades lúdicas eram muito presentes, como brincar com brinquedos, assistir a peças teatrais, participar de festas populares, ouvir histórias, dançar e cantar, atividades de que os adultos também participavam, juntamente com as crianças.

> Parece, portanto, que no início do século XVII, não existia uma separação tão rigorosa como hoje entre as brincadeiras e os jogos reservados às crianças e as brincadeiras e os jogos dos adultos. Os mesmos jogos eram comuns a ambos. (Àries, 1978, p.88)

Àries (1978) faz um apanhado histórico sobre o percurso dos jogos e das brincadeiras, entre os séculos XIII e XIX. Para o autor, as crianças eram muito ligadas com as atividades lúdicas, como a dança, a música, o teatro, os brinquedos infantis, e, de acordo com a idade, eram controladas as etapas da presença lúdica: as crianças, por exemplo, a partir dos cinco anos, eram levadas a praticar arco, jogo de rimas, mímicas (jogos dos adultos), preparando-se de certa forma para a vida adulta. Dava-se mais importância para a idade cronológica e não se tinha ainda a concepção de um ser humano como um todo, mas esse era formado por partes sem interação umas com as outras.

Com grande influência da Igreja e de suas concepções religiosas, os jogos de azar foram considerados imorais, assim como a dança e o esporte, sendo proibidos para as crianças. Com o passar dos anos, a Igreja toma outra postura mediante a contribuição dos jesuítas, que justificavam o jogo, o esporte e a dança como fundamentais para o preparo físico e mental, o lúdico passa a ser visto como meio de educação.

O diário de Heroard, médico do pequeno Delfim, foi uma grande fonte de pesquisa para historiadores como Philippe Àries e Michel Manson, ambos destacando, em suas obras, a relação do pequeno

Delfim com os brinquedos e seu dia a dia relacionado às atividades lúdicas.

Segundo Manson (2002), o pequeno Delfim possuía vários brinquedos, como os de transporte e os bonequinhos de miniatura.

Já nesse período, podemos observar que mesmo que o médico Heroard não se detivesse especificamente à psicologia infantil, possuía interesses em relação ao desenvolvimento do pequeno Delfim, registrando em seu diário, de forma minuciosa, as brincadeiras realizadas. Héroard percebe igualmente que o Delfim imitava as pessoas com quem convivia, construindo relações sociais por meio dos brinquedos, já com a presença do que hoje podemos chamar de jogo protagonizado.

O médico Héroard vai além de seu tempo, concebendo o brinquedo e a ação de brincar no contexto da aprendizagem. Como ressalta Manson (2002, p.123):

> Héroard observa o delfim a brincar, sem julgar. No seu entender, os brinquedos ajudam a criança a explorar as condutas e os papéis dos membros da sociedade, fornecendo-lhe utensílios de aprendizagem, como as pequenas armas fictícias destinadas a iniciá-la no mister de soldado.

O brincar com soldadinhos de brinquedo começa a ser visto como um treino para o combate na vida adulta, compreendendo-se, pois, o brincar como forma de levar à instrução por meio dessa atividade.

Em dias atuais, podemos dizer que o brincar, no contexto educacional, é visto como instrumento pedagógico, rumo ao treino da alfabetização ou para cumprir sua função potencializadora de transmitir conteúdos favoráveis a esse processo, perdendo-se, assim, a relevância do brincar escolhido também pela criança. O caráter do brincar como instrumento facilitador é resultado de uma visão mercadológica do homem que, diante de nossas políticas atuais, passa a se firmar indiferentemente às questões do desenvolvimento infantil e sua importância para a formação humana.

De acordo com Manson (2002), tendo em vista o diário do médico, o Delfim, mesmo com idade mais avançada, entre 8 e 10 anos, não queria parar de brincar com seus brinquedos. Muitas críticas aparecem naquele momento, enfatizando que ele já estava crescido para tal ato e que deveria voltar-se para outros jogos.

Como vimos, os diversos estudos de Àries e Manson sobre o diário do médico Heroard e a arte pictográfica contribuem significativamente para a abordagem dos primeiros traços da psicologia infantil, registrando expressões e gestos das crianças.

Esse processo foi crucial para compreendermos o início de um "repensar" os brinquedos, com respeito às práticas pedagógicas, por volta do século XVII.

A partir dessa entrada, ainda que discreta, na pedagogia do século XVII, nascem reflexões sobre a situação do brincar nas escolas atuais. É desanimador pensar que atualmente as escolas, tanto de Educação Infantil como de Ensino Fundamental, tratam as questões da brincadeira com resíduos dos séculos passados, tendo uma visão naturalista de homem e não considerando as atividades específicas da infância como essenciais para o seu desenvolvimento, sendo uma consequência do viés capitalista nos sistemas de ensino. Parece que a infância e suas especificidades, as quais principiam a florescer no século XVI e se firmam, entre os séculos XVII e XVIII, estão para voltar a adormecer.

Por volta do século XVII, as literaturas pedagógicas registram concepções de infância diversas como ligadas à inocência e ao pecado original, com influências religiosas. Nesse mesmo período, surgem os pedagogos jansenistas de Port-Royal, que intensificam uma pedagogia voltada para a piedade para com as crianças, "mas o lugar que atribuem aos brinquedos, na educação, continua ser muito modesto" (Manson, 2002, p.146).

Jaqueline Pascal foi uma das poucas educadoras que, nesse período, se interessou pela relevância dos brinquedos na educação, ainda com envoltórios religiosos. Ela redigiu regulamentos para as escolas, considerando as crianças e o brincar, sendo até interessante ressaltar que se observam resíduos desse pensamento, ainda presentes em

nossas escolas, como a relação do brincar com um prêmio, após as obrigações.

> As meninas mais novas são autorizadas a brincar se tiverem trabalhado bem e respeitado a regra do silêncio. Depois da passagem pelo refeitório e a quando do recreio matinal "podemos deixá-los brincar com alguns jogos inocentes, como os ossinhos, ao volante ou a outros semelhantes. Não que seja um hábito da instituição, pois excepto as mais pequenas, que continuam a brincar, todas trabalham continuamente e acostumaram-se tão bem que nada as aborrece tanto quanto os tempos do recreio, como já assinalei". (Pascal apud Manson, 2002, p.148)

Nossas escolas atuais continuam a perpetuar essa concepção do brincar como uma premiação ou como um instrumento de instrução para a alfabetização, o que o descaracteriza como potencializador das capacidades humanas.

O brincar foi rejeitado pela educação não somente pelos pedagogos jansenistas, como também pelos renascentistas. Poucos são os autores desse período que reconhecem o papel dos jogos e das brincadeiras. Podemos destacar alguns nomes, como Freury, que quer intensificar a importância do jogo e das atividades de estudo, assim como Fénelon. Este último realiza estudos sobre o que é vivo e o que é inanimado, destruindo a essência lúdica e as relações que as crianças podem construir com seus brinquedos. Esse pode ser um primeiro apontamento, ao longo da história, de um brincar pedagógico. Esse contexto se deu na França e, nessa mesma época, um pedagogo e teólogo tcheco, chamado Jan Amos Komensky (1592-1670) e um médico e filósofo chamado John Locke (1632-1704) alargavam suas reflexões sobre o brincar, o que os levou a grandes avanços, dando início à entrada os brinquedos nos tratados sobre a educação.

Comenius (apud Manson, 2002, p.155) traz reflexões intensas sobre os brinquedos, declarando que "os brinquedos servem para distrair as crianças e para as fazer progredir na compreensão das coisas". Suas ricas contribuições na educação refletiam em torno do

relacionamento dos pais para com as crianças, do brinquedo para facilitar a compreensão do mundo, destacando os brinquedos sonoros como essenciais para o incentivo ao gosto pela música, objetos táteis para o reconhecimento das formas, entre outros. Teve grande preocupação com os tipos de brinquedos a serem oferecidos às crianças. Para Comenius (apud Manson, 2002, p.156, a exploração dos brinquedos menores é importante, porque estes "permitem às crianças aprender a explorar e a compreender o mundo que as rodeia".

John Locke (apud Manson, 2002, p.161, por sua vez, enfatizava que as crianças possuem desejos de ter coisas para satisfazer fantasias. Recomendava um brinquedo por vez, justificando que o oferecimento de muitos desperta sentimentos ruins, como a cobiça, o orgulho e a vaidade, sublinhando sua preocupação com a moral. Entretanto, ao mesmo tempo, entra em contradição em suas obras, ao declarar: "Na minha opinião, as crianças devem ter brinquedos, e de tipos diferentes". Locke ressalta igualmente que nem todos os brinquedos devem ser comprados e que pedaços de papel e de pau não devem ser deixados de lado, porque as crianças recuperam seu uso. É interessante observarmos a reflexão de Locke:

> Pequenos calhaus, um pedaço de papel, o molho de chaves da mãe, ou qualquer outro objeto que não as magoe, tudo isso serve para diverti-las tanto quanto as curiosas bagatelas, que custam tão caro nas lojas que elas logo estragam e quebram ....Quando pequenos, divertem-se com tudo o que lhes vier parar às mãos. Depois, existem os brinquedos que as próprias crianças inventam, isto é, que elas mesmas fabricam sozinhas, ou com a ajuda de um adulto, que as deve encorajar. Por entre aqueles que o seu engenho não pode fabricar, mas que Locke encorajava os pais a comprar, encontravam-se os piões volantes, pois trata-se de jogos de destreza. (ibidem, p.163)

Mesmo que de forma rudimentar, podemos salientar que, na citação, Locke mostra sua preocupação com a psicologia. Sua contribuição sobre a circunstância de a criança construir seu próprio brinquedo e a relevância da participação de um parceiro mais experiente, que

no caso é um adulto, nos leva a pensar nas reflexões de Lev Semionovich Vygotsky[2] (1896-1934), autor da psicologia que alicerça este trabalho. Citado em muitas obras contemporâneas, Vygotsky (1991, p.97) ressalta as zonas de desenvolvimento. Para o autor:

> Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Locke apenas abre uma provocação aos estudos e importância do jogo e brinquedo para com a psicologia e seu desenvolvimento, mas que foram significativas para a nossa construção histórica do papel exercido pelo brincar, no desenvolvimento infantil. Ele ainda não faz averiguações sobre a relação criança e brinquedo e concebe que se trata "apenas de uma simples atividade que a distrai e que pode ser substituída por outra" (apud Manson, 2002, p.167), porém abre caminhos para outros pesquisadores da área refletirem sobre a questão de forma mais intensa, como Vigotsky o fez.

Locke enfatiza, em suas obras, que o brinquedo colabora para "formar o espírito das crianças", de sorte que se tornava possível verificar, por meio do jogo, suas aptidões profissionais pelo temperamento que ali as crianças depositavam. Locke também destaca os jogos de destreza e os jogos físicos para os meninos, além de brinquedos como utilização instrutiva para o próprio ato de aprender as letras. Nesse sentido, dentro desse trajeto histórico, podemos encontrar resíduos desse processo nas práticas atuais que empregam alguns jogos para facilitar o processo de alfabetização, como os bingos de letras, entre outros. Ainda não existe a valorização do processo do brincar espontâneo da criança.

---

2 Seu trabalho relacionado à psicologia e ao brinquedo será mais bem aprofundado no próximo capítulo.

Comenius e Locke abrem caminhos para a realização de estudos mais aprofundados sobre a psicologia infantil. Discussões sobre a associação do jogo e o estudo sobre o desenvolvimento infantil começam a tomar forma, cooperando para seu surgimento em potencial, nas obras literárias.

Após Locke, o pedagogo M. de Vallange foi o primeiro a demonstrar, de maneira explícita, as associações dos brinquedos com as atividades de estudo. Sua principal preocupação era deixar o estudo atraente, pois se contrariava ao ver o uso de chibatas como reforço das atividades de estudo. Pensando na realidade brasileira, as palmatórias e outros castigos das crianças, em fase de estudo, não são tão antigas. Até por volta de 1960, esses castigos eram muito frequentes, assim como hoje, em pleno século XXI, sabemos de abusos e de violência contra a criança, seja de castigos físicos, seja de psicológicos. Vallange defende ainda os jogos didáticos para a aquisição da aprendizagem, destacando os jogos de construção e destreza e as bonecas, que, para ele, serviam para ensinar latim às meninas, como figuras de musas que seguravam as lições nas mãos.

As ideias de M. de Vallange eram indigestas a muitos pedagogos do Século das Luzes. Jean-Pierre de Crousaz, seu contemporâneo, que o criticava pela associação que o primeiro fazia entre jogo e estudo, opunha-se aos jogos didáticos, preferindo o emprego de jogo ou brinquedo sempre com um sentido metafórico.

Após dois anos da publicação de *Emilio* de Rousseau (1762), Paradis de Moncrif e Diderot se destacam por suas reflexões sobre as questões da psicologia infantil e o brinquedo, tornando-se precedentes importantes desses estudos. Moncrif discute questões como a sociedade e os valores que atribui, por meio do brinquedo, para a criança, mas não enfatiza propostas educacionais relacionadas ao brinquedo e suas relações com a afetividade e a personalidade na infância.

Diderot, por sua vez, entende que a brincadeira traz à criança experiências capazes de lhe permitir compreender as coisas que a rodeiam. Outro autor que merece destaque é Morelly, o qual aponta, em seus estudos, a maneira potencializadora das brincadeiras para o

desenvolvimento da atenção, paciência e concentração, tendo sido ele "o primeiro a assinalar o fascínio dos pequenos perante o movimento do pião, o vaivém do volante da bola, ao passo que os seus contemporâneos apenas os vêem como simples exercícios físicos" (Manson, 2002, p.249).

Jean-Jacques Rousseau, com o seu famoso trabalho *Emilio*, traz como proposta uma nova filosofia da educação, em que a infância é concebida como uma idade específica, salientando os brinquedos dentro de uma concepção de instrução. Na verdade, os pensadores do Século das Luzes conservam o entendimento da educação como elemento imprescindível para a formação da alma e do espírito do homem, sendo este natural e divino.

O uso de brinquedos pela pedagogia começa a florescer, mas muitos apresentam posição contrária. O próprio Rousseau, em suas obras, quando se refere aos brinquedos, parece reprová-los, esclarecendo que defendia objetos naturais a que as crianças tivessem acesso, mas ele não tinha consciência dos males que estes também poderiam causar, como serem tóxicos às crianças. Ele discute sua relevância, porém isso não significa que tenha envolvimentos com a psicologia infantil.

Formey, outro autor, também ressalta que se deve dar maior atenção aos brinquedos, pelo fato de contribuírem com a alegria infantil e sua saúde. Ele frisa que o divertimento é indispensável para o desenvolvimento infantil.

Manson reproduz, em sua obra, um pequeno trecho de Formey, explicitando:

> Graças a uma experiência reiterada, estou convencido de que as crianças não só se divertem facilmente, no que diferem essencialmente das pessoas idosas, como também lhe causamos um dano irreparável se não tornar afáveis. Ora, criados que os rodeiam pensam em tudo menos nisso; uma rapariga, uma mulher, segura uma criança nos braços, e julga que isso chega; entretanto, fala com outras pessoas, ou ocupa-se com qualquer coisa; a criança aborrece-se impacienta-se, zanga-se; ralham-lhe, batem-lhe; e estas cenas, quo-

> tidianamente repetidas, dão cabo do corpo e da mente da criança. (apud Manson, 2002, p.262)

Nos dias atuais, vários resquícios das observações de Formey são visíveis, como a própria forma de tratar as crianças pequenas, com base na concepção de criança como um objeto sem vida e não como um ser em constante desenvolvimento, por meio da aprendizagem da cultura.

Immanuel Kant (1724-1804) compreende a educação como uma arte, de maneira que circunscreve os jogos a um contexto histórico e antropológico, reconhecendo que são universais e que têm raízes na Grécia antiga. Vem, assim como Locke, reforçar a ideia de que as crianças confeccionarem seus próprios brinquedos seria muito melhor do que se os comprassem. Kant (apud Manson, 2002, p.264) vai mais além, ensaiando análises intensas sobre a psicologia da criança e enfatizando finalidades e propósitos do jogo:

> A criança recusa outras necessidades em proveito destes jogos {físicos} e aprende, pouco a pouco, a impor a si mesma outras privações, mais consideráveis. Além disso, ao agir dessa forma, habitua-se a uma ocupação duradoura e, por esse motivo, não deveis ocupá-la num simples jogo, mas num jogo que possua propósito, uma finalidade.

Assim como Kant, Madame de Genlis, uma professora dos príncipes, merece ser citada. A sua grande perspicácia em criar vários jogos para seus alunos, sendo esses jogos educativos, de construção e maquetes, fez que ficasse conhecida entre os educadores. Suas contribuições foram de grande valor aos olhos da história dos jogos.

No final do século XVIII e início do século XIX, a questão do brinquedo entrelaçado à psicologia e à educação conquista certos educadores, como Maria Edgeworth, uma inglesa que consagra a esse assunto um capítulo de sua obra. Para ela, a criança tem necessidade dessa atividade e, por isso, deve ser realizada. Suas críticas permeiam-se na falta de compreensão dos pais em quererem apenas

comprar brinquedos luxuosos, sem compreender que essa não é a real necessidade da criança, assim como também as bonecas, que passam a não lhe agradar, pelo fato de serem objetos de imitação dos males da sociedade. Os brinquedos que emitem sons barulhentos são igualmente criticados, por "serem o tormento da casa, sem influenciarem as crianças seja no que for e sem lhes ensinarem nada de útil" (Edgeworth apud Manson, 2002, p.317).

Maria Edgeworth faz reflexões sobre o pensamento dos professores, no período, e muitos não aceitavam as crianças gostarem mais de brinquedos ou atividades lúdicas do que das atividades de estudo.

No século XIX, travava-se uma grande discussão: se os jogos vendidos no comércio poderiam ou não ser utilizados para a dimensão educativa, discussão essa que vem até os dias atuais.

Nos séculos XIX e XX, os debates sobre os brinquedos e as brincadeiras se intensificam. O próprio contexto escolar vai-se modificando diante de vários estudos em áreas como a Pedagogia, a Psicologia, a Sociologia e a Filosofia, e o brinquedo se transforma em uma discussão presente educação e de domínio público.

João Pestalozzi (1746-1827) foi um dos pioneiros a escreverem obras sobre a educação ser pautada peça psicologia. Mesmo sem a estruturação dessa ciência e de poucos conhecimentos que tinha, Pestalozzi não conseguia ver a prática educacional sem ser repensada à luz da psicologia. Ficou conhecido como o homem que psicologizou a educação. Froebel (1782-1852), que trabalhou com Pestalozzi, com uma visão naturalista do homem, baseada em dons divinos, criou os Kindergartens, jardins de infância, de modo que até hoje podemos encontrar essa expressão, presente em escolas de Educação Infantil, em que as crianças eram vistas como flores dos jardins e que deveriam ser bem regadas e cultivadas. Froebel destaca a relevância do brinquedo e da atividade lúdica para o desenvolvimento infantil e concebe as atividades lúdicas como essenciais para a educação inicial. Valorizava os blocos de construção, o desenho, a utilização de histórias, mitos, lendas e fábulas para a educação dos pequenos. Também valorizava o contato das crianças com a natureza.

Nessa mesma época (1870-1952), a médica Maria Montessori se destaca por valorizar os jogos sensoriais, de linguagem e matemáticos. O material dourado, tão conhecido nas escolas, foi criado por ela. Suas contribuições para a construção de materiais diversos trouxeram, para a época, subsídios para a educação especial.

Essa contextualização histórica do brincar enfatiza ainda, de certa forma, o aparecimento de uma nova fase, principiada no século XVI, que, segundo Postman (1999), constitui o aparecimento da infância. No século XXI, essa etapa do ser humano parece estar desaparecendo, ante a ebulição capitalista e do consumo, que não valorizam as especificidades da infância. Podemos evidenciar essa questão na própria forma como a criança é vista hoje. Não tem vez e voz na sociedade e suas necessidades são moldadas pelos interesses do sistema que rege. As escolas intensificam a antecipação das etapas de desenvolvimento, não tendo preocupações com as questões da psicologia, como se fosse um retorno ao século XVI, quando, em movimentos muito lentos, começava-se a perceber a criança, conceito que se firma, no Século das Luzes. Nos séculos XIX e XX, tais aspectos são incluídos diretamente no campo educacional, relacionando-se de modo mais concreto, com as práticas educativas. Atualmente, parece ocorrer um desmoronamento da construção da concepção de criança ativa e capaz, que, ao longo dos séculos, foi tentando se alicerçar. Nesse sentido, o brincar toma um valor pedagogizante ou, muitas vezes, nem sequer é realizado, em razão das grandes exigências do mercado, uma vez que se retorna à questão de que essa atividade é apenas um desgaste de energia, numa visão naturalista de homem, sem conexão com suas experiências sociais.

A cultura lúdica, durante a história, passou por várias transformações, sendo essas relevantes para a concepção de criança que temos hoje. Mesmo com tantas mudanças, a atividade lúdica, destacando o brincar, ainda não é vista como atividade principal da criança. O brincar contribui para o processo de formação da subjetividade do indivíduo, considerando que somos formados por nossas experiências sociais pelo contato com os objetos da cultura, durante nossa história de vida.

Diversas áreas do conhecimento, como a Pedagogia, a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia e a Arte construíram, ao longo do tempo, reflexões sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil e contribuíram significativamente para o avanço deste estudo. Autores como Lev S. Vygotsky, Daniil Elkonin e A. N. Leontiev, representantes dos estudos da psicologia histórico-cultural, serão autores-chave para os estudos em questão.

Alguns estudiosos contemporâneos, em várias áreas do conhecimento, destacaram-se por suas pesquisas sobre o brincar: Tisuko Yoshida Kishimoto (2002, 2003), Adriana Friedmann (1992), Valéria Mukhina (1996), Vera B. de Oliveira (2000), Mário Sérgio Michel Manson (2002), Carolyn Edwards et al. (1999), Gisela Wajskop (2005), entre outros.

Mesmo com tantos estudos sobre a questão do brincar e das brincadeiras como instrumento fundamental para o desenvolvimento infantil, essa atividade ainda é vista, em muitas instituições, especificamente as escolares, como desgaste de energia ou uma simples atividade que faz parte do período da infância, sem valor tão relevante quanto as práticas pedagógicas atuais, impulsionadas pelos modismos educacionais, engendrados no capitalismo circundante.

Na realidade, a psicologia ainda não é vista como parte integrada da pedagogia. Quando ela aparece na escola, é vista como uma área de conhecimento que serve mais para detectar *dificuldades de aprendizagem*, utilizando-se a escola como espaço clínico, desvinculando-se do seu principal objetivo, no contexto, o qual seria trazer contribuições acerca do desenvolvimento infantil e das práticas pedagógicas.

Questões sobre o desenvolvimento da criança e a importância da atividade lúdica, no espaço escolar, serão abordadas nos próximos capítulos, na perspectiva da teoria histórico-cultural, possibilitando uma discussão mais profícua.

4
“Você sabe como a gente brinca? De mamãe, de pega-pega, de escolinha, de médico, de neném...” – A teoria histórico-cultural: o brincar como atividade essencial para o desenvolvimento infantil

[...] Um passeio de canoa,
Pão lambuzado com mel,
Ficar um pouquinho à toa...
Contar estrelas no céu...

Ficar lendo revistinha,
Um amigo inteligente,
Pipa na ponta da linha,
Um bom dum cachorro-quente.

Festejar o aniversário,
Com bala, bolo e balão!
Brincar com muitos amigos,
Dar uns pulos no colchão.

Livros com muita figura,
Fazer viagem de trem,
Um pouquinho de aventura...
Alguém para querer bem [...]

(Rocha, 2002, grifo nosso)

Esconde-esconde... Breve relato da história de Vygotsky e sua construção epistemológica

Para compreender a obra de Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934), um dos principais representantes da Teoria Histórico-Cultural, e os princípios sobre os quais se apoia, nas áreas da Psicologia e da Educação, é preciso contextualizar sua trajetória histórica, fundamental para percebermos o contexto político, filosófico e cultural de suas formulações teóricas.

Lev Semyonovich Vygotsky nasceu no dia 5 de novembro do ano de 1896, em Orsha, cidade de Bielo-Rússia. Teve uma formação humanística, fortemente influenciada pela filosofia e pela literatura. Cursou Direito, pela Universidade de Moscou, e História e Filosofia, pela Universidade Popular Shanyavsky. Também cursou medicina.

Suas atividades profissionais e a construção de suas obras foram desenvolvidas num período em que a Rússia passava por transformações sociais profundas, como a Revolução social e política de 1917. Os campos da filosofia, da sociologia e demais áreas encontravam-se em plena efervescência, sendo alicerçadas pelas teorias revolucionárias do economista alemão e filósofo social Karl Marx, fundador do materialismo histórico e dialético (corrente revolucionária do pensamento social), que enfatizava a questão de o fator econômico exercer papel determinante nas transformações da estrutura de uma sociedade, refletidas na própria formação do homem, como ser social. A concepção de homem que embasava seus estudos é a do homem forjado nas relações histórico-culturais. Karl Marx, um marco na história dos estudos das estruturas sociais, trouxe reflexões importantes sobre a própria concepção de formação do homem, revolucionando o pensamento sociológico e filosófico do período, contribuindo até hoje para as reflexões dos problemas sociais, por meio de suas obras. Assim, segundo Tuleski (2002), Vygotsky desejava estudar a mente humana, utilizando-se do método marxista e, desse modo, construir uma psicologia marxista.

Não apenas Vygotsky, como também seus companheiros Alexander Romanovich Luria e Alex N. Leontiev, que terão suas obras

aqui evidenciadas, "respiravam" o marxismo, que era alicerce de seus trabalhos.

> as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias. Esta soma de forças de produção, de capitais, de formas sociais de intercâmbio, que cada indivíduo e cada geração encontram como algo dado, é o fundamento real daquilo que os filósofos representaram como "substância" e "essência do homem. (Marx & Engels, 1977, p.56)

As teorias de Vygotsky, marcadas pelas ideias marxistas, fundamentaram conceitos essenciais à concepção de formação do homem, da sua consciência. Segundo o autor, o homem é resultado de suas relações sociais e da apropriação dos objetos da cultura, em sua trajetória de vida. Nesse sentido, estudar o homem e seu processo de educação é crucial para compreendermos o seu processo de desenvolvimento. Os trabalhos de Vygotsky chamam a atenção por sua grande persistência, quanto a sobrelevar-se a "velha psicologia" e alegar uma "nova psicologia, que fosse capaz de eliminar a dicotomia entre corpo e mente e realizar síntese" (Tuleski, 2002, p.55).

Leontiev, companheiro de trabalho de Vygotsky, focaliza em seus textos, de forma intensa, o processo de desenvolvimento histórico do homem e suas relações relevantes com a cultura:

> As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objectivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas.* Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as *suas* aptidões "os órgãos da sua individualidade", a criança, o seu humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a actividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação. (Leontiev, 1978, p.273)

O processo de educação se dá mediante as relações sociais do homem com o mundo, num processo de comunicação, no qual a

linguagem exerce uma função mediadora. Constitui-se assim um aspecto importante do desenvolvimento infantil, tornando-se um dos eixos dos trabalhos de Vygotsky, no qual enfatiza a questão da linguagem, da aprendizagem e de como ela acontece. Nesse sentido, torna-se relevante para a presente pesquisa aprofundar esse aspecto, já que tem como seu principal objetivo investigar uma das atividades principais da criança: o brincar.

A Teoria Histórico-Cultural parte do pressuposto de que somos formados por meio de nossas relações socioculturais construídas ao longo de nossa história, por meio de nossas experiências, mediante o contato com os objetos da cultura; o aprender de sua utilização em um determinado período histórico, numa relação mediadora entre os homens. Nessa perspectiva, em condições dignas de vida e educação, as crianças passam a se desenvolver de maneira mais intensa, em seus aspectos físicos e psíquicos, por suas relações sociais. Assim, suas potencialidades, a criatividade, a memória, a imaginação, os valores morais, os sentimentos e a personalidade tendem a se formar.

Para Vygotsky, a cultura, a mediação e a atividade são fatores essenciais para o processo de humanização. O ser humano aprende a ser humano na apropriação das relações sociais, de sorte que a cultura tem suma importância, nesse processo. Humanizar-se é desenvolver-se como homem social e histórico. Portanto, a produção das potencialidades humanas resulta desse processo de humanização, em que a força mediadora se torna propulsora.

A escola, como espaço de múltiplas dimensões, tem função mediadora essencial na formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de discernirem seu espaço na sociedade e saberem lutar pelos seus direitos individuais e coletivos. Para que isso seja possível, na escola, suas estruturas precisam estar solidificadas em uma formação humanista, voltada para a construção do sujeito como dirigente.

Atualmente, sabemos que as escolas, em geral, são orientadas por políticas públicas segregacionistas. A formação humanitária em grande parte delas é dirigida para "formar empreendedores e consumidores", o que reduz o homem a um mero produto e não um ser que pensa, sente e faz. Nesse sentido,

> o mundo sensível que o envolve não é algo dado imediatamente por toda a eternidade, uma coisa é sempre igual a si mesma, mas sim o produto da indústria e do estado e da sociedade; isto, na verdade, no sentido de que é um produto histórico, o resultado da atividade de uma série de gerações, cada uma das quais alcançando-se aos ombros do procedente, desenvolvendo sua indústria e seu comércio, modificando a ordem social de acordo com as necessidades alteradas. (Marx & Engels, 1977, p.67)

Desse modo, "a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança" (Ghiraldelli Júnior, 1996), tornando a escola reprodutora dos princípios mercantilistas da política neoliberal, o que se manifesta na prática pedagógica. Assim, trabalhar com a Educação Infantil empregando os conceitos da abordagem da Teoria Histórico-Cultural, em busca da formação do homem mais humano e igualitário, acaba sendo um verdadeiro desafio.

É possível perceber a complexidade de se desenvolver uma prática pedagógica estruturada por essa abordagem. O uso dos materiais didáticos, as apostilas, a organização escolar, o conceito de disciplina, a formação de professores são alguns dos mecanismos que passam a dificultar a promoção de experiências significativas. Para que a criança se torne um agente ativo de seu próprio processo de aprendizagem, a atividade do brincar representa um elemento essencial para promover o seu desenvolvimento integral, humanizando-a e respeitando-a em suas singularidades.

Embora o brincar seja enfatizado pelas propostas educacionais nacionais[1] (Brasil, 1998), que reconhecem sua importância para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, transforma-se em algo apenas fictício, frente à realidade das práticas educativas. O documento frisa:

1 É importante considerar que os RCN, assim como os PCN, são produtos de uma política neoliberal. Mesmo assim, torna-se interessante ressaltá-los, para evidenciar as contradições entre as suas propostas e as práticas educativas.

> Brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. Pela repetição daquilo que já conhecem, utilizando a ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária nova. Brincar constitui, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. (ibidem, p.29)

A escola é um dos espaços onde as relações das crianças se intensificam, o que a legitima como desencadeadora de novas experiências, sentimentos e conflitos. As políticas educacionais atuais brasileiras ainda carregam consigo a concepção de que a escola, seja de Educação Infantil, seja do Ensino Fundamental, é um espaço para transmitir informações e sem relação com o cotidiano e necessidades das crianças, o que expõe sua oposição com a concepção de criança capaz, que pensa e que deve ter voz e vez.

Nesse patamar, o brincar é considerado uma atividade em segundo plano, que se integra apenas a atributos da infância, sem significado maior. No entanto, do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, o brincar é uma das atividades potencializadoras do desenvolvimento infantil. Sendo assim, deve ser tomado como um dos principais eixos para o desenvolvimento de suas relações, reflexões e prática social.

Numa visão de desenvolvimento psicológico, na vertente vygotskiana, serão discutidas algumas contribuições dessa teoria, enfocando a atividade do brincar, tema principal deste trabalho.

De escolinha... De casinha... O brincar e a teoria histórico-cultural

É importante enfatizar que termos como *brincar*, *jogo*, *brinquedo* e *brincadeira* acabam muitas vezes sendo empregados com vários

significados. O conceito de *jogo*, por exemplo, segundo Kishimoto (2003, p.1), pode englobar o "faz-de-conta, simbólicos, motores, sensório-motores, intelectuais ou cognitivos, metafóricos, verbais, de palavras, políticos, de adultos, de animais, de salão e inúmeros outros". Em razão da grande complexidade desse termo, adotaremos neste trabalho a mesma definição dada por Kishimoto (2003, p.7), para quem "brinquedo será entendido sempre como objeto, suporte de brincadeira, brincadeira com descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança. (brinquedo e brincadeiras)".

Vygotsky, em seus textos, prefere a terminologia *brinquedo* como a ação no objeto. Neste texto, utilizaremos os termos *brincar* e *brincadeira* para a atividade de ação da criança sobre o brinquedo ou outro instrumento da cultura, enquanto *brinquedo*[2] será aplicado ao objeto, ao suporte da brincadeira.

A essência lúdica, no desenvolvimento infantil, se inicia quando as crianças são ainda muito pequenas. Os pais ou pessoas próximas dos bebês costumam interagir com eles (como nas brincadeiras de esconder e achar), estabelecendo assim uma relação segura, e trilhando caminhos e condições para o desenvolvimento de atitudes e da construção mental da imagem ou do objeto que foi escondido. Instigam a necessidade de comunicação da criança.

Na verdade, a necessidade de comunicação humana está presente entre nós desde quando nascemos. Ao longo do desenvolvimento da criança, o contato com o mundo, o estímulo dos pais e outras pessoas que mantêm contato com ela, a experiência com os objetos da cultura fazem que se criem novas necessidades de comunicação, instalando-se a função social da fala, que começa logo no primeiro ano de vida da criança. Ao ser transportada como linguagem interna, a função mental interioriza-se, concebendo formas para o pensamento da criança. Por meio de suas experiências sociais, a necessidade de comunicação aumenta, dando ênfase a esse processo.

---

2 Serão conservadas as citações originais do autor, quando se referem à terminologia *brinquedo*.

> A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, se transforma em função mental interna que fornece os meios fundamentais do pensamento da criança. (Vigotsky, 1991, p.46)

A linguagem, essencial na formação da consciência humana, tem o seu aparecimento relacionado profundamente com as relações do indivíduo aos objetos da cultura, instrumentos sociais de trabalho. Essa relação faz surgir a atividade consciente do homem. Assim, a linguagem lhe permite generalizar situações e objetos da cultura, como também construir análises, ocupando papel fundamental como mediadora entre as relações sociais e a aprendizagem, transformando o desenvolvimento do indivíduo.

Em uma das conversas com as crianças na pré-escola, durante a pesquisa de campo, percebeu-se o quanto a linguagem faz que a criança abstraia o significado da cultura.

Criança D: Vou te falar de uma brincadeira *(Queria explicar a brincadeira).* Brincadeira Florzinha nascendo...

[*Pega uma criança, coloca na frente dela e escreve* vidinha. *A criança fica estátua. Se ela sair de ser estátua é porque alguém relou nela. Depois um moleque fica agachado até levantar. Aí ele levanta, porque alguém rela. Também aparece o caçador, a florzinha em cima de uma árvore.*]

Essa passagem também evidencia o quanto a brincadeira se tornou significativa para a interiorização de uma situação real, na qual a linguagem possibilitou a apropriação, não apenas do instrumento, mas de toda uma situação.

No período anterior à linguagem, a criança se apropria apenas do instrumento (os objetos da cultura, que são elementos mediadores externos), ligando-se assim à experiência direta. Para a organização dos seus processos mentais, a criança passa a utilizar diferentes signos que agem como instrumentos da atividade psicológica. Essa é a combinação entre signo e instrumento, a qual dará origem à função

psicológica superior, chegando à formação de conceitos pela criança. A linguagem permite que essa experiência seja garantida por uma imaginação e criatividade consciente.

> No animal, o desenvolvimento dos processos nervosos superiores, em cada espécie, é o resultado da experiência individual, mas, com a transição ao humano, a forma básica do desenvolvimento mental passa a ser a aquisição das experiências de outros, mediante a prática conjunta e a linguagem. (Luria & Leontiev, 1988, p.10)

Esse processo é movido pela relação da ação e do significado no brinquedo. A criança passa a ter consciência de sua ação numa situação imaginária, e suas atitudes passam a ser guiadas pelo significado da ação. Ela vê um objeto, mas age de maneira diferente, independentemente daquilo que vê. É por meio do objeto que ocorre uma separação entre os campos do significado e da visão. Para uma criança muito pequena, essa relação torna-se difícil, pois o campo visual ainda tem grande domínio sobre suas ações, o que mostra que o campo do significado ainda mantém relações restritas nesse período. Vygotsky (1991, p.127) argumenta: "A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação".

Considerando que o homem se constitui por suas relações sociais e históricas, que são mediadas pelos elementos da cultura e pela sua apropriação, portanto, se humaniza, para a criança o brinquedo é um instrumento de apropriação existente como objeto da cultura:

> Toda apropriação pressupõe apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada por toda sociedade ou parte dela. A impregnação cultural, ou seja, o mecanismo pela qual a criança dispõe de elementos dessa cultura, passa, entre outras coisas, pela confrontação com imagens, com representações, com formas diversas e variadas. Essas imagens traduzem a realidade que a cerca ou propõe universos imaginários. (Brougère, 2006, p.40)

Os diálogos a seguir, mantidos com uma criança da pré-escola, expressam melhor a relevância do brinquedo:

Criança C:[3] O que você escreve, 'pro'?
Pesquisadora: Eu escrevo sobre as brincadeiras.
Criança C: Você sabe como a gente brinca?
Pesquisadora: Como?
Criança C: De mamãe, de pega-pega, de escolinha, de médico, de neném...

Outra criança, que estava próxima a ela, disse:

Criança G: Eu brinco de boneca, de barbie, escolinha, médico.
Pesquisadora: Aqui na escola?
Criança G: Não, em casa.
Pesquisadora: E aqui?
Criança G: Só de pecinha.

No Ensino Fundamental, tendo em vista que a faixa etária pesquisada se encontra entre 6 e 7 anos, as crianças também mostraram interesse no jogo simbólico reproduzindo o cotidiano, como mostra a passagem adiante.

Criança S: Ô, 'pro',[4] isso aqui dá pra ouvir o coração *(brincando com um fio grosso de plástico e se fazendo de médica).*
Criança S: Preciso ver seu coração. G., me ajuda aqui, segura... Nossa, tá muito forte seu coração, você vai morrer...

Segundo Vygotsky (1991, p.128), no processo do brincar na idade pré-escolar, tem-se o pensamento da criança separado do objeto, e "a ação surge das idéias e não das coisas". Um exemplo é quando a criança faz um cavalinho, a partir de um caderno, de uma bandeja ou de um pedaço de madeira.

Nessa fase, ela começa a atribuir significado à situação concreta, algo complexo para ela, que é separar objeto e significado e mudar as

3 Como essa criança veio transferida de uma pré-escola de outra cidade para a pré-escola foco de nosso estudo, será referida como aluna nova.
4 As crianças do Ensino Fundamental chamavam a pesquisadora de "pro".

estruturas perceptivas da realidade. Nesse sentido, escreve Vygotsky (1991, p.128):

> O brinquedo fornece um estágio de transição nessa direção sempre que um objeto (um cabo de vassoura, por exemplo) torna-se um pivô dessa separação (no caso, a separação entre o significado "cavalo" de um cavalo real). A criança não consegue, ainda, separar o pensamento do objeto real. A debilidade da criança está no fato de que, para imaginar um cavalo, ela precisa definir sua ação usando um "cavalo-de-pau como pivô. Nesse ponto crucial a estrutura básica determinante da relação da criança com a realidade está radicalmente mudada, porque muda a estrutura de sua percepção.

A criança, ao se apropriar do objeto ou da ação, cria novos significados, formando novas funções psíquicas, evidenciando também que o brincar se torna o espelho das experiências que vivencia.

Essa situação da pesquisa de campo inicia-se com a fala da professora do pré-III, que, ao saber da minha pesquisa e de meus interesses sobre o brincar, tenta simular uma situação com as crianças, para que elas possam brincar de alguma maneira.

P2:[5] Eu vou pôr umas tampinhas pra eles brincarem, aí você vê, né...? Porque às vezes não dá pra você vir no dia do brinquedo, na sexta, aí assim você já olha.

A professora *jogou* nas mesas tampinhas plásticas, restos de brinquedos e legos, sem nenhuma conversa com as crianças, pedindo apenas que brincassem de algo. Uma oportunidade que as crianças aproveitaram para conversar sobre o brincar e para realizar a ação sobre o objeto, como veremos a seguir.

Criança W: Eu não brinco nenhum dia em casa. Eu só brinco no parque.

Pesquisadora: E por que você não brinca na sua casa?

Criança W: Porque lá tem vaso e aí quebra.

---

5 Professora efetiva da sala.

Criança W: Meu irmão não deixa eu brincar, porque ele não gosta de mim.

A professora interveio novamente, insinuando o término da conversa e pedindo que as crianças construíssem algo com os materiais oferecidos por ela.

P2: Vamos, crianças! Montar coisas bem bonitas para a Flávia ver.
Criança: Olha, Flávia, fiz um museu.
Flávia: Que bacana! Por que você fez o museu?
Criança: Porque é legal. Lá tem estátua, um monte de coisas.

As crianças produziram, com os materiais: robôs, castelos, comidinhas e bebidas diversas. Ofereciam-me tudo, me chamavam para ver e brincar com elas.

Outra criança: Eu fiz um robô elástico.
Pesquisadora: O que ele faz?
Criança: Ele vai pra frente, depois vai até lá e volta.
Criança D: Esse aqui é um museu de dinossauro.

Nesse momento, contei sobre um museu que visitei no Rio de Janeiro, onde havia ossos de dinossauros.

Criança W: E como eles conseguiram assim, fazer isso?
Pesquisadora: Os ossos foram encontrados por pessoas que estudam sobre isso. Encontraram enterrados, depois que acharam, mostraram, arrumaram tudo e montaram no museu.
Criança W e outras que estavam ao redor: Nossa!

As crianças estavam atentas e queriam saber mais. A conversa foi interrompida pelo grito da professora:

P2: Ah! eu vou parar! Já cansaram de brincar, né?

O brinquedo possibilita a interação entre as crianças e a mediação de um adulto torna-se fundamental. Elas conversam umas com as outras, levantam-se de seus lugares para brincar com outra criança ou até mesmo para pedir emprestado outro brinquedo. O brincar pode permitir o desenvolvimento do imaginário, de modo que ficar sentada

em seus lugares acaba sendo algo quase impossível. A professora se irritou com essa interação.

A atividade com os brinquedos durou de 20 a 30 minutos.

Fui ao banheiro, quando voltei não havia mais brinquedos, pois a atividade da apostila fora retomada. Enquanto as crianças brincavam, a professora foi apontar lápis de cor delas.

P2: A lição de casa vou corrigir depois.
Pesquisadora: E depois do lanche, o que vocês fazem?
Criança: A gente volta pra lição.

Para Vygotsky, as experiências sociais que o homem vai acumulando, ao longo de sua história, vão determinar o seu modo de pensar e agir. Refletindo sobre essa assertiva, percebe-se que a linguagem se torna fundamental para o curso de desenvolvimento do pensamento da criança e do próprio caráter do indivíduo, porque a linguagem e o pensamento são inter-relacionados. Nesse sentido, as experiências lúdicas das crianças exercem papel fundamental para o aparecimento da linguagem e para a sua ampliação, fazendo que novas necessidades de comunicação floresçam.

No contexto escolar, o educador exerce importante mediação nesse processo. Seu papel é o de potencializar as crianças para o alcance de níveis avançados de desenvolvimento. Uma das situações do campo, no Ensino Fundamental, revela a relevância da mediação para que as crianças aprendam novas situações e criem novas necessidades, que podem ser exploradas pelas brincadeiras, possibilitando caminhos para um nível elevado de desenvolvimento.

Brincadeira Odontecá: *Algumas crianças preferiram ficar comigo, durante a Educação Física, para conversar. Então, aproveitei para ensinar-lhes a brincadeira Odontecá:*

Pesquisadora: Vocês conhecem a brincadeira Odontecá?
Crianças: Não.
Pesquisadora: Querem brincar?
Crianças: Sim.
Pesquisadora: Então vamos lá.

Todos ficaram atentos às instruções, fecharam as mãos (assim como pimponeta) e começaram a prestar atenção à música:

Odontecá, lepeti letomá, lecafé com chocolate, odontecá.

A brincadeira agradou muito às crianças. Queriam aprender a letra e brincar mais vezes. Brincamos muitas vezes.

Outra situação remete à relevância da participação do educador nas brincadeiras.

Interação com as crianças – pesquisadora

[*Fomos brincar de Selva com os animais da S. (rapidamente), porque logo eles pediram para brincar de esconde-esconde, sugestão feita em sala de aula pelas crianças. Eles queriam que eu ficasse no pique (a árvore) e eles tinham que falar o nome de um animal (regra coletiva), conforme minha própria sugestão.*]

Por conseguinte, o trabalho do educador deve partir de sua concepção de homem e seu desenvolvimento como ser histórico e social. Assim, ele deve fazer que seu trabalho gire em torno das necessidades das crianças e permitir também que outras surjam, potencializando-as com atividades significativas. O brincar torna-se, então, uma dessas atividades.

É preciso esclarecermos de qual brincar estamos falando no espaço da escola. Temos encontrado várias denominações para o significado do brincar, mas consideraremos no contexto desta pesquisa, o brincar espontâneo no sentido de que as brincadeiras surjam do referencial das próprias crianças, ou seja, da sua própria iniciativa. Isso não significa desconsiderar a mediação do educador nessas brincadeiras e em proporcionar novas, e essencialmente brincar com elas.

Acreditamos que o próprio processo do brincar já possibilita a construção do conhecimento sobre o mundo, oportunizando leituras sobre ele. O que tem ocorrido na escola é a substituição das brincadeiras de jogo simbólico, brincadeiras tradicionais, o contar histó-

rias, entre outras atividades potencializadoras do desenvolvimento das crianças, em razão do uso excessivo de brincadeiras com fins didáticos, ou seja, impossibilitando o aparecimento de brincadeiras espontâneas que podem surgir em atividades livres, e que, portanto, perdem seu valor e significado.

As falas que seguem retratam algumas questões, no contexto da pré-escola, como a praticado bingo de letras que tem um fim didático, porém, é necessário mostrar que essa atividade não é interessante para criança nesse momento e ela afirma qual é a atividade que gostaria de realizar.

Atividade sugerida pela P2: Bingo de letras

Criança C (aluna nova): Eu não quero brincar de bingo.
Pesquisadora: O que você gostaria de fazer agora?
Criança C: De brincar.
Criança C: Eu já joguei, é chato.
Pesquisadora: E o que é legal de brincar?
Criança C: De boneca.
Fala da P2:

P2: Olha, eu vou ter que dar todo dia o alfabeto das letras, porque tem criança aqui que não sabe o alfabeto. Tem criança que lê e escreve aqui, mas tem criança que não sabe.

Em geral, as crianças gostam do bingo, pois é umas das poucas atividades lúdicas que aparecem na sala. Entretanto, para a criança nova, tal brincadeira não tem o mesmo sentido, por ela ter vindo de um contexto que favorecia outras experiências lúdicas. Percebe-se certa inquietação em suas falas, em relação ao brincar. Então, comentei que logo iríamos almoçar, ao que ela respondeu.

Criança C: Almoçar e depois nós vamos brincar, né?

Uma das crianças olhou para ela, querendo expressar que não iríamos brincar. Perguntei a outra criança:

Pesquisadora: Você acha que vamos brincar depois?
Não respondeu, ficou calada.

A criança C., transferida de outra escola, ou seja, de outro contexto, manifesta claramente, nessa outra passagem, o quanto sente a ausência das brincadeiras e demais experiências lúdicas que realizava.

Pesquisadora: Oi, C., sempre venho aqui conversar com as crianças, falar de brincadeiras. *(sorrisos)*
Pesquisadora: Onde você morava?
Criança C: Em Jaguariúva.
Pesquisadora: E lá como era? O que vocês faziam lá na escola?
Criança C: A gente fazia letra, brincava com brinquedos, desenhava aranha na parede...
Pesquisadora: Todos os dias vocês brincavam?
Criança C: Todo dia. A gente brincava no intervalo.[6]

Num outro momento, a professora conversou sobre a aluna nova e fez o seguinte comentário:

Pesquisadora: A C. se adaptou à escola?
P2: Ai, menina, ela falou pra mim que na escola dela só brincava e cantava. Nossa! Que diferença de um lugar pro outro. Ela não sabe as letras, mas, olha, ela é inteligente, menina, faz as coisas e tal.

Nesse trecho, a professora revela, além da sua concepção de criança, a sua concepção de brincar, desconsiderando a relevância da atividade para a criança. Demonstra indignação, quando a menina faz referências ao brincar e à música, e o quanto realizava essa atividade na outra escola em que estudava. A professora expõe sua preocupação na alfabetização, sublinhando que ela não sabe as letras.

As necessidades das crianças precisam ser levadas em conta, no espaço escolar, lembrando que sua função é criar também novas necessidades para elas. Para que esse processo seja realizado, inicial-

6 Segundo a nova aluna, a escola onde estudava, tinha intervalos que eram oportunizados para brincar, ao contrário da escola de Educação Infantil pesquisada, que o horário do intervalo é reservado somente para o almoço das crianças.

mente é necessário ouvir as crianças. Assim, "é preciso esclarecer que os motivos, necessidades e interesses são históricos e sociais, portanto apreendido a partir das condições concretas de vida e educação" (Mello, 2004). Salienta então a autora que o papel da instituição escolar não é apenas de "responder às necessidades, aos motivos ou interesses que as crianças trazem para a escola" (ibidem, p.150), mas sim criar novas necessidades humanizadoras, que promovam maior nível de desenvolvimento psíquico, ou seja, a formação de funções psicológicas superiores, tais como a necessidade de conhecimento, de reflexão, a arte, a ética, e outras. A criação dos motivos e interesses nas crianças só pode ser eficaz para desenvolver a ação, quando eles coincidem com os resultados das tarefas que realizam. Assim, podemos observar que muitas das tarefas realizadas pela professora, dentre as quais destacaremos aquelas voltadas para o processo de alfabetização, não têm sentido para a criança, como mostrou a situação anterior, bem como a que segue:

Criança T: Professora, posso beber água?
P1:[7] De novo... não, senhora, quer passear lá fora?

Criança S: Professora, a gente vai desenhar?
P1: Não, a gente vai fazer outra atividade *(concepção de atividade)*.

P1: Ô, F., acorda pra vida *(cobranças de alfabetização)*.
Professora: As crianças têm que treinar o nome inteiro.

Criança S: Mas nós não vamos fazer desenho?
P1: Que desenho, menina! Nós vamos fazer atividade, não é hora de desenho.

Após 15 minutos.

Criança P: Vamos no parque hoje?
Pesquisadora: Fala mais alto, para a professora te ouvir.
Criança P: Ela balança a cabeça, negativamente.

---

7 Professora substituta (adjunto).

A mesma criança: Professora, a gente não vai ao parque?
P1: Hoje não, ninguém vai ao parque.

Pesquisadora (perguntando às crianças): Contam pra mim, o que vocês fazem aqui?
(Todos ficam tímidos para responder).
Pesquisadora: O que vocês queriam fazer hoje?
Crianças: Ir para o parque.

P1: Olha, que coisa bonita, né? Na hora de mostrar lição pra mãe, não sabe... depois, tem mãe aí dizendo que a professora não ensina.

A professora evidencia, nessa passagem, a sua concepção do brincar, na qual não valoriza a brincadeira e seu processo como uma atividade propulsora para o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, a criança passa a perceber a escola como um espaço apenas para "aprender a ler e escrever", não reconhecendo a função social dessas atividades, que, na realidade, não são potencializadas devidamente para as crianças, sendo colocadas apenas como decodificações. No Ensino Fundamental não é diferente, porque as crianças também enxergam a escola como um espaço onde o aprender liga-se às atividades com lápis e caderno, construindo uma concepção de escola instrutiva, como se vê a seguir:

Pesquisadora: E na escola em que vocês estudavam antes, tinha parque?
Criança J: Tinha, sim.
Pesquisadora: E aqui não tem?
Criança J: Não.
Pesquisadora: Por quê?
Criança J: Porque aqui é escola, é lugar de aprender.
Pesquisadora: E você gostaria que tivesse parque aqui?
Criança J: Eu não, porque eu gosto de estudar matemática e português.
Pesquisadora: Mas se tivesse um parque aqui, você iria?
Criança J: Eu não, eu acostumei.

Assim, outras atividades como a dança, o teatro, a roda de histórias, a música e o desenho passam também a não ser associadas ao espaço da escola. Na passagem, a seguir, no contexto da Educação Infantil, a música é pouco trabalhada como atividade artística em potencial para a construção de conhecimentos significativos à criança, mas acaba sendo utilizada como recurso de função normatizadora, contribuindo para a formação de conceitos autoritários nas crianças.

Pesquisadora: Você está com sono?
Criança L: Não.
Pesquisadora: Vocês cantam bastante musiquinhas aqui?
Criança L: Não, faz tempo que não canta.

Numa outra conversa:

Pesquisadora: E você canta aqui na escola?
Criança X: Não, só quando vai embora.
Pesquisadora: E qual é a música?
Criança X: Não lembro.

Música cantada pela P1

A professora canta esta música com frequência:

Mãozinha pra frente
Mãozinha pra trás
Boquinha fechada
É assim que se faz.

A música se relaciona com disciplina e autoritarismo.

P1: Dá licença, D., será que eu posso dar aula?

As crianças não podem fazer perguntas ou questionamentos, pois são geralmente impedidas.

Assim como a música, durante as observações de campo (pré-escola), o acesso aos livros infantis pelas crianças, além de ser restrito,

restringe-se a livros de caráter de autoajuda ou deveres, também com funções normatizadoras. Nenhum livro clássico foi encontrado, como *Chapeuzinho vermelho*, *Cinderela*, entre outras obras. A maioria dos livros fica na secretaria da escola, em uma prateleira. Coleções como *Descobrindo valores* (organização, disciplina, justiça, solidariedade, respeito, fraternidade, responsabilidade) e adivinhas são as mais usadas.

Essas formas de trabalho descaracterizam as singularidades da idade pré-escolar, em que, já com o aparecimento da linguagem, as crianças começam a assumir papéis sociais por meio da imitação, descobrindo as relações entre os adultos, o que as auxilia a construir hipóteses, estabelecer limites, partilha, participação coletiva, viabilizando reflexões diante de suas atitudes. Atualmente deparamos com uma realidade complexa e avassaladora, na qual os objetivos principais das instituições escolares são impulsionados pelas relações capitalistas e por atividades sem sentido para as crianças. Outro exemplo pode ajudar a reforçar essa ideia:

P1: Crianças, vou dar revistas agora para vocês recortarem letras.

Um dos alunos, que reclamava que queria ir ao parque, lamenta:

Criança T: Ah, não... *(abaixou a cabeça)*.

As crianças queriam olhar as figuras das revistas, mas, quando começaram a fazer isso, a professora disse:

P1: Não se prenda nas fotos, C. É pra achar as letras.

Essas atividades passam a ser priorizadas e as atividades essenciais e potencializadoras do desenvolvimento infantil – tais como: brincar, o contar histórias, além das atividades de expressão e artísticas, e outras atividades lúdicas – não são levadas em conta.

A atividade lúdica, no período pré-escolar, tem função primordial, visto que é o momento em que as crianças podem vivenciar, experienciar. Afirma Mukhina (1996, p.156):

> Na atividade lúdica, o pré-escolar assume um papel determinado e atua de acordo com esse papel. A criança está disposta a assumir

> o papel de uma fera selvagem ou de um cavalo, embora geralmente desempenhe o papel da mãe, da educadora, do motorista ou do aviador. No jogo a criança descobre pela primeira vez as relações entre adultos, seus direitos e deveres.

Para Leontiev (1988), o brincar é o elemento por meio do qual a criança se liga com tudo o que a cerca, ampliando suas experiências. Ela adota um determinado tipo de atividade em cada período de seu desenvolvimento. É a atividade pela qual a criança mais aprende, permitindo a ligação com o mundo da cultura, o que provoca mudanças cognitivas e sociais. Por isso, temos que ouvir as crianças, atender a suas necessidades e observar sua atividade principal, para que alcancem maior nível de desenvolvimento. As crianças da Educação Infantil mostram aos seus educadores quando certa tarefa as incomoda:

[*A aluna nova folheava a apostila, parecia não entender aquilo. Olhava as figuras, observava, até que ela achou uma aranha e me mostrou (a aranha que ela desenhava na parede da outra escola).*]

Pesquisadora: O que você está achando da apostila?
Não respondeu com palavras, mas com gestos negativos.
Criança C: Eu não gostei da mão *(mostrando a figura da apostila).*
Pesquisadora: Da mão? Da apostila?
Criança C: É.
Pesquisadora: Por quê?
Criança C: Ah, não sei *(mostrou suas mãos).*
Pesquisadora: Você acha que tinha que ser diferente?
Criança C: É.
(Mostrou como se ela tivesse desenhado a sua própria mão, comparando que aquela da apostila não era parecida com a sua.)

> Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho de transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (Leontiev, 1988, p.122)

Leontiev atribui ao conceito de atividade aquilo que a pessoa realiza como agente ativa do processo, no qual seu corpo e intelecto passam a ficar centralizados. Dessa maneira, a aprendizagem acontece. Esse processo ocorre pela necessidade, a qual faz que o indivíduo execute determinada ação. Se houver coincidência entre o motivo de realizar a tarefa e o objetivo que se pretende alcançar, é porque a pessoa envolvida se interessou, necessitou ou motivou-se para alcançar o resultado final do desenrolar da tarefa, de sorte que a atividade teve sentido. Assim, no Ensino Fundamental, uma das crianças conversa:

Pesquisadora: Qual o horário de que vocês mais gostam?
Criança I: Do recreio, pra eu comer.
Criança S: Eu gosto da Educação Física.
Pesquisadora: Por quê?
Criança S: Porque é mais legal.
Pesquisadora: E por que é mais legal?
Criança S: Porque a gente brinca mais.

Na atividade do brincar ou do faz-de-conta do pré-escolar, as necessidades não são instigadas por um resultado final, porque os motivos que têm a função de estimular a atividade estão no próprio processo.

> Em outras palavras, muitos tipos de atividades nesse período do desenvolvimento possuem seus motivos (aquilo que estimula a atividade) em si mesmos, por assim dizer. Quando por exemplo, uma criança bate com vara ou constrói blocos, é claro que ela não age assim porque essa atividade leva a um certo resultado que satisfaz a alguma de suas necessidades; o que motiva a agir nesse caso aparentemente é o conteúdo do processo real da atividade dada. (Leontiev, 1988, p.119)

Nessa perspectiva, o conceito de atividade, tal como definido por Leontiev, possibilita ao indivíduo alcançar maior nível de desenvolvimento psíquico. Esse é um processo no qual os níveis ou zonas de desenvolvimento entram em pauta. São fatores importantes para os autores, especialmente ao adentrarmos o processo de ensino

e aprendizagem, uma vez que "a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança" (Vygotsky, 1991, p.41).

São duas zonas de desenvolvimento evidenciadas pelo autor: zona de desenvolvimento potencial ou próximo e zona de desenvolvimento real. O primeiro consiste naquilo que a criança ainda não é capaz de realizar sozinha, mas consegue realizar com a ajuda de alguém mais experiente, o que demonstra que já possui certos conhecimentos conceituais a respeito do assunto, porém está em fase de aprendizagem da realização da atividade. O segundo nível acontece quando a criança já realiza atividades sem a intervenção de outra pessoa, conseguindo fazê-las sozinha. Isso expressa o nível de desenvolvimento que a criança já alcançou. Por conseguinte, o trabalho do educador escolar é compreender o processo mental realizado pela criança para o alcance de determinada tarefa. O seu papel tem que ser de provocador, estimulador, intervindo quando necessário, efetivando um trabalho de mediação no processo educativo.

Dessa maneira, a educação escolar deve considerar esses conceitos, ao trabalhar com a criança. O brincar, nesse sentido, é um importante colaborador, já que é uma experiência que a levará a um nível mais elevado de seu desenvolvimento, ajudando-a a realizar sozinha uma atividade que antes ela fazia com ajuda. Algumas práticas pedagógicas ainda em uso, como a divisão das crianças na hora dos intervalos ou recreios por faixa etária, dão indícios de uma política educacional que não valoriza a interação social e a troca de outras experiências com parceiros, deixando de contribuir para o desenvolvimento da criança. De fato, negligenciam o papel da escola, que

> é dirigir o trabalho educativo para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados pela criança. Ou seja, o trabalho educativo deve impulsionar novos conhecimentos e novas conquistas, a partir do nível real de desenvolvimento da criança – de seu desenvolvimento consolidado, daquilo que a criança já sabe. (Mello, 2004, p.144)

No contexto escolar, o ato de brincar, próprio da criança, perde seu real sentido, uma vez que o brincar ou o faz-de-conta são apenas

vistos como um instrumento didático. Conceitos morais, éticos e principalmente o antecipar do processo de alfabetização são conduzidos pela brincadeira, então dirigida sistematicamente.

O brincar passa a ser empregado como instrumento de informação e perde sua função de potencializar as qualidades humanas. As brincadeiras, aqui destacando as de papéis sociais ou jogo simbólico (brincar de boneca, de carrinho...) e as tradicionais (pular corda, amarelinha, entre outras), exercem um papel significativo, no desenvolvimento das crianças, levando-as à vivência de conflitos, à organização de ideias, ao desenvolvimento das relações sociais, contribuindo para a formação de novos conceitos essenciais a sua formação humana. Com a tomada das brincadeiras dirigidas no espaço da escola, ou seja, aquelas que o professor organiza para algum fim didático, as brincadeiras citadas anteriormente vão perdendo cada vez mais o seu espaço, sendo consideradas insignificantes para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Esse processo interfere na própria forma como a criança constrói seus conceitos sobre as coisas. A formação de conceitos está ligada ao significado que a palavra vai tendo, gradativamente, com sua evolução mediante o contato do indivíduo com a cultura. Uma pequena ressalva sobre a questão merece destaque, para melhor compreendermos a discussão em pauta.

Inicialmente, com o aparecimento da linguagem e da consciência, a criança começa a atribuir significados gerais às palavras, por ainda ter uma percepção difusa do significado de uma determinada palavra e sua relação com o objeto. Realiza, nesse período, um agrupamento sem regras, o que aos poucos a leva a uma construção dos pseudoconceitos, os quais, na realidade, são ideias gerais sobre as coisas.

Os adultos também constroem pseudoconceitos, no seu pensamento cotidiano, pois frequentemente não se tem o conhecimento aprofundado de determinada palavra ou de certo instrumento da cultura. Surgem, então, os conceitos potenciais que atuam como possibilidade de levar até ao "conceito" propriamente dito.

Para a criança, esse ainda é o período de simples associação da palavra e do significado, porém que já está muito próximo à construção dos conceitos propriamente ditos, tendo em vista que

> um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário. (Vygotsky, 1989, p.71)

Vygotsky trabalhou com dois tipos de conceitos, os cotidianos e os científicos. Os conceitos cotidianos são construídos pelo homem por meio de sua experiência, de forma espontânea. Na criança, os conceitos cotidianos podem ser observados quando, por meio de suas atividades diárias, vão nomeando os objetos e aos poucos vão compreendendo seu significado. Os conceitos científicos, ao contrário, não são formados pela espontaneidade do decorrer das experiências, mas pelo processo de ensino e aprendizagem, de uma forma mais sistematizada. Assim, podemos denominar a atividade escolar como via essencial para a construção dos conhecimentos científicos. A relação entre ambos é fundamental, porque, para que o sujeito incorpore os conceitos científicos, é necessário que tenha construído os conceitos cotidianos. Reforça-se, mais uma vez, o importante papel da escola na formação das potencialidades da criança e de sua subjetividade.

Uma observação do Ensino Fundamental mostra algumas dessas questões.

Aula de Educação Física – Professor E. (após os intervalos)

Observações da aula

- Atividade folclórica em sala, como pintar um saci de papel e montar para rolar, andar de uma perna só (a atividade não foi trabalhada significativamente com as crianças, pois demonstravam dúvidas em relação ao assunto):

Criança: Que cor é o saci? Ele tem uma perna só?

O professor pouco deu atenção às questões feitas pela criança. Nesse momento, poderiam ser trabalhados novos conhecimentos com as crianças, oportunidade para tratar dos conhecimentos científicos com as crianças.

Após a confecção do saci, o professor levou as crianças à escada, próxima à quadra.

[*O professor colocou um banco de madeira pendurado na escada, para que o saci caísse, mas as crianças criaram outro local para brincar: foram até o barranco (do gramado), a fim de realizar a brincadeira.*]

Para que haja esse processo de construção, é necessário que a criança tenha experiências diversas, ampliando seu contato com os objetos da cultura e suas relações sociais. As escolas de Educação Infantil e Fundamental têm aqui papel crucial, já que a criança do mundo contemporâneo passa a maior parte do seu tempo nesse espaço. Proporcionar atividades enriquecedoras ao desenvolvimento das crianças e estimulá-las para um nível superior de seu crescimento, não deixando de levar em conta as particularidades individuais, tornam-se atitudes fundamentais.

Na maior parte das escolas de Educação Infantil, nas quais o brincar não é valorizado, a prática pedagógica tende a meros procedimentos tradicionais que ainda se pautam por uma pedagogia centralizada no professor, o que descaracteriza sua principal tarefa...

> A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma particularidade de pensar em campos diferentes; não em reforçar nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias. (Vigotsky, 1991, p.38)

Fixando-se em tarefas como...

Psicopedagoga – Educação Infantil: Os professores têm metas a cumprir. Sabe o prova Brasil, então... agora eles estão desesperados

para atingir, para que as crianças aprendam tudo. Então. São metas para alcançar. Os professores ficam desesperados com as crianças com dificuldades de aprendizagem.

O interesse pela formação de indivíduos reflexivos e autônomos não é o objetivo da educação atual. A criança sem vez e lugar na sociedade, na qual suas particularidades e anseios não são respeitados, é vista como um objeto a ser moldado e não como um cidadão. A infância, nesse sentido, vai desaparecendo, transformando-se em um período preparatório para o mundo do trabalho e do consumo. Isso pode talvez explicar em parte o fracasso do ensino escolar, uma vez que a prática pedagógica se restringe às "atividades sistematizadas e dirigidas", sem intencionalidade emancipatória.

> Em Adorno, a subjetividade é pensada sob o prisma de uma análise social em que o indivíduo autônomo, isto é, o indivíduo como sujeito de seus pensamentos e atos – próprio da modernidade liberal (tenha esta existido realmente ou não) – está extinto na "sociedade administrada", a sociedade atual. (Ghiraldelli Júnior, 1997, p.121)

Ao pensar o homem nesse prisma, a escola passa a tratar, cada vez mais, a criança de forma abstrata, como veremos a seguir, em uma das observações na Educação Infantil:

P2: K., você vai continuar brincando assim, é? Desse jeito, não aprende.
(A criança estava brincando com o lápis, conversando.)

A professora queria que as crianças entendessem uma atividade da apostila (matemática), sem estar com o concreto, como, por exemplo, sem empregar o material dourado.

"Olha, gente, ele não pode trocar de lápis? É só pegar outro. Tão pior que eu hoje, tão dormindo."

"Eu tô falando e vocês ficam tentando adivinhar e não pensam."
(As hipóteses das crianças não são importantes, não têm valor).

"Agora acabou nossa lição de prestar a atenção" (falando da apostila).

"Vou pegar agora as letras maiores, porque tem muita criança que não sabe. Agora é pra enxergar bem" (bingo).

Essa visão reducionista da criança também leva a escola a tomar essa forma, refletindo sobre a questão de que a concepção de criança é o fio condutor da organização escolar e das práticas pedagógicas. É necessário definirmos quem é a criança: "o que ela é capaz de fazer, a compararmos com os adultos, vamos defini-la por suas incapacidades frente ao adulto. Isso é o que fazem, de modo geral, a pedagogia e a psicologia *tradicionais*" (Mello, 2000, p.84).

Muitas vezes, a psicologia tradicional passa, nesse sentido, a se constituir como um espaço clínico na escola, no qual profissionais, como psicopedagogos[8] ou até alguns psicólogos escolares, atuam como uma espécie de detectores de dificuldades de aprendizagens ou funcionam como agentes de saúde, indicando para médicos e outros profissionais.

Conversa com a Psicopedagoga:

Pesquisadora: Como é sua função na escola?
Psicopedagoga: Sou como uma ponte para indicar pra fono, médico e outros profissionais.
Pesquisadora: E a apostila pra você?
Psicopedagoga: Agora não precisa seguir tanto.
Pesquisadora: E sobre o brincar? O que você acha dessa atividade?
Psicopedagoga: É importante, porque os jogos ajudam muito na aprendizagem das crianças, o jogo é essencial, eles aprendem muito.

Outro exemplo é como são feitos os conselhos de professores que funcionam como uma espécie de reunião para discutir "o aproveitamentos dos alunos ou das dificuldades das crianças".

---

8 Os cursos de Psicopedagogia são oferecidos em nível de *lato sensu* para profissionais diversos.

Discussões abordadas no Conselho, de acordo com a Professora 2 da Educação Infantil:

- Fase da escrita em que as crianças estão;
- Reclamações dos alunos "bem assim" (no sentido de complicados);
- Encaminhamentos para a fonoaudióloga, o oftalmologista, a psicopedagoga e outros profissionais necessários.

Nossa crítica quanto a essa situação, na realidade, pauta-se em como a psicologia é vista no ambiente escolar: algo separado da realidade, como se o professor da turma não tivesse que ter nenhum entendimento a respeito do desenvolvimento, como se ensinar e aprender não fossem aspectos ligados à constituição do sujeito como ser histórico, cultural, num movimento dialético. Algumas reflexões da diretora da pré-escola mostram esse processo através de uma conversa sobre a atuação do psicólogo na escola.

*Diretora***:** O psicólogo tem uma formação difícil para trabalhar na escola. O psicólogo não tem a mesma formação do educador.

Algumas hipóteses: seria talvez por conta da formação mais ligada a teorias que dificultam essa relação de interação com o grupo, ficando presos ao atendimento individualizado?

Ou a escola, o sistema escolar, por carregar resquícios do movimento higienista e de muitas vezes considerar o psicólogo como um "médico", quer que ele atue como tal, oferecendo atendimento individualizado?

Refletindo sobre a Teoria Histórico-Cultural, o espaço escolar deve proporcionar interações dos grupos, possibilitando a troca de experiências entre parceiros mais experientes, intensificando as relações sociais e contribuindo para a elevação do desenvolvimento psíquico das crianças.

A formação deficitária desses profissionais da educação também é preocupante. Cursos rápidos ou até mesmo sem vias presenciais, com duração mínima de dois anos, com baixos custos, são alguns dos fatores que prejudicam a qualidade da formação desses profissionais. O aprofundamento teórico fica deficitário, comprometendo

o exercício da profissão e as reflexões e questionamentos em torno do desenvolvimento infantil, das políticas públicas ou demais áreas relevantes para que seja realizado um trabalho significativo.

Atualmente, as práticas educativas estão cada vez mais projetadas em direção às esferas cotidianas, levando à alienação. As atividades não cotidianas (a filosofia, a arte, a ciência), alicerces da construção da consciência crítica do homem, que deveriam estar presentes na educação, estão desaparecendo, o que constitui motivo de séria preocupação, ao tomarmos o contexto escolar como um local de múltiplas dimensões, que tem como função primordial formar sujeitos autônomos. As atividades não cotidianas não são vistas como pertencentes ao espaço escolar, de maneira que o brincar, como atividade em potencial para o desenvolvimento da arte, da filosofia, da ciência, restringe-se a mero instrumento pedagógico. Assim,

> sob a alienação que atinge a vida do homem a partir da alienação do trabalho, o sujeito alienado passa a utilizar-se da lógica adequada à esfera da vida cotidiana como se fosse a lógica adequada para pensar as outras esferas da vida. Isso acontece porque, ao estar alienado, o homem não chega a perceber as diferentes esferas da atividade humana, e, por isso, trata todo o mundo das objetivações humanas com a lógica própria do pensar e agir cotidianos. (Mello, 2000, p.65)

Essa alienação no trabalho pedagógico leva a desconsiderar as próprias especificidades humanas. Em consequência, o brincar ainda é visto no ambiente escolar como atividade sem sentido e significado. As atividades lúdicas são direcionadas como instrumentos pedagógicos e elementos de memorização de conteúdos ou para o desgaste de energia, como já se explicitou, neste trabalho.

O brincar livre passa ainda mais a não ter vez, na escola. Tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, não é valorizado como um processo para a constituição do sujeito e da sua subjetividade.

O que se parece ver, nos espaços escolares, é a história enraizada e cristalizada. Mesmo com tantos estudos sobre a temática aqui aborda-

da, o brincar ainda não constitui a atividade principal da criança, assim como outras atividades lúdicas não são compreendidas como importantes para a formação humana. A coordenadora da Educação Infantil mostra sua concepção do brincar e a relevância da alfabetização:

Coordenação

A coordenadora da Educação Infantil me recebeu de forma um pouco mais ríspida e desconfiada, porém não deixou de conversar e trocar ideias sobre a pesquisa. Perguntou sobre os objetivos do trabalho e fez comentários sobre a diminuição do brincar, relacionado com as questões da alfabetização.

Coordenadora: E sabe, faz 25 anos que trabalho na rede municipal, há muito tempo atrás não tinha apostilas, hoje temos quatro módulos para a Educação Infantil. Antes, as professoras trabalhavam mais as brincadeiras, coordenação motora... agora acaba ficando mais na alfabetização.
Pesquisadora: E a senhora acha que o brincar vai diminuir ainda mais?
Coordenadora: Ah, sim, vai. Mas, olha, as crianças ainda brincam, pouco, mas brincam. A gente sabe que o brincar é importante até mesmo para a alfabetização, mas... né?"

Num outro momento...

Pedi a lista de datas de aniversários das crianças, para verificar a faixa etária. (dados iniciais para discutir a Lei de 9 anos, que ainda não está em vigor no município, mas onde se encontram crianças de 5 anos matriculadas no Pré III, além de crianças de 6 matriculadas na primeira série).

Pesquisadora: Não precisa pegar agora *(disse a ela).*
P1: Imagine, eles estão fazendo exercícios *(dizendo que não tinha problema deixá-los, porque as crianças estavam ocupadas, fazendo exercícios).*

P1: Ô, alfabética, vem cá, alfabética! *(mostrando uma aluna e fazendo diferença com as outras crianças).*

Essa passagem na Educação Infantil revela um pouco da realidade da escola pesquisada, na qual alfabetizar, fazer exercícios sistematizados tomaram o espaço de outras atividades potencializadoras das crianças, originando até mesmo rotulações, construindo preconceitos entre elas.

Essa realidade tem suas raízes não somente nas considerações históricas sobre o brincar e demais atividades, a constituição da infância, a formação dos professores e demais profissionais que atuam nesse espaço, mas também no próprio sistema mercantilista em que vivemos, o qual enfatiza que as crianças pequenas devem dominar a leitura e a escrita precocemente, ignorando que outras atividades também contribuem significativamente para o curso do processo do período de estudo da criança. As experiências de mundo da criança são essenciais para esse caminhar. Por sua vez, a mídia e a televisão vêm, muitas vezes, cumprir seu papel de aniquiladoras da infância, transformando as crianças em consumistas e desapropriando-as de sua maior riqueza.

Na situação atual das escolas brasileiras, o lúdico é concebido como uma forma de controle, "santo remédio" para os males que a família causa aos seus filhos e que a escola recebe, como um aparelho que diagnostica esses problemas. Muitas vezes, o espaço escolar não se vê como um dos geradores dos problemas das crianças. Culpar as famílias é muito mais fácil do que sair do sistema imposto. É a permanência da visão naturalista de homem.

Considerar e efetivar o brincar significa respeitar a infância, o que permite construir caminhos rumo à "paixão de conhecer o mundo" (Freire, 1983), para que a criança possa usufruir da oportunidade de vivenciá-lo através do lúdico e de "criticá-lo", quando necessário.

5
"E você sabia que a gente tinha outra professora que pulava as lições da apostila?" – Alguns fatores delimitadores do espaço do brincar nas escolas pesquisadas

[...] Festinha de São João,
Com fogueira e com bombinha,
Pé-de-moleque e rojão,
Com quadrilha e bandeirinha.

Andar debaixo da chuva,
Ouvir música e dançar.
Ver carreiro de saúva,
Sentir o cheiro do mar.

Pisar no barro,
Comer frutas no pomar,
Ver casa de joão-de-barro,
Noite de muito luar.

Ter tempo pra fazer nada,
Ter quem penteie os cabelos,
Ficar um tempo calada...
Falar pelos cotovelos *[...]*

(Rocha, 2002, grifo nosso)

A discussão sobre alguns fatores delimitadores do brincar, no espaço escolar, dando ênfase às apostilas e à formação dos professores, é um tema já abordado por mim, em outros trabalhos,[1] aqui recebendo uma ressignificação.

No intuito de instigar ainda mais a preocupação com a redução do brincar, nos contextos da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (foco desta pesquisa), considerando o homem como ser histórico e social, tento aqui levantar alguns fatores extremamente significativos, em relação à diminuição dos espaços do brincar, na esfera escolar, a qual está cada vez mais servindo de mola propulsora para os interesses do capital. Dentre eles, merecem destaque algumas reformas legislativas[2] que envolvem a educação brasileira, a concepção de criança e desenvolvimento do homem, a qualidade de educação, a formação de professores e, especialmente, as atividades pedagógicas utilizadas em sala de aula, de que podemos destacar o sistema apostilado de ensino. Este último merece grande atenção, pois no decorrer da investigação, constatou-se ser um dos principais desmanteladores do espaço do brincar, especialmente na fase final da Educação Infantil, como um instrumento contribuinte da antecipação da escolarização e, consequentemente, uma violência contra a criança. Cabe ressaltar que o uso das apostilas, nas escolas, decorre de outros aspectos, como a própria concepção de criança e educação de qualidade e da formação dos professores. Tenta-se, neste trabalho, costurar um texto reflexivo sobre tais eixos, para melhor visualizarmos a atual situação dos espaços do brincar em questão, tendo como referência a pesquisa em pauta.

---

1 Trabalho de conclusão de curso de Graduação em Pedagogia (2003), Trabalho completo – Congresso Internacional de Psicologia – Maringá 2007, resenha crítica – *Jornal de São José do Rio Preto* – Brado Informativo (aprovado e publicado em julho de 2008).

2 Um capítulo exclusivo sobre essa questão foi redigido, em razão da sua grande relevância para a discussão.

Telefone sem fio – Concepção de criança, de educação e de qualidade

Primeiramente, qual a concepção de educação e criança que se tem, nos dias atuais? A todo instante, com o auxílio da mídia, revistas pedagógicas e outros meios de comunicação, propaga-se a relevância da alfabetização e do mundo letrado para os pequenos. O excesso de *slogan* a favor da alfabetização precoce, de diversas atividades para as crianças pequenas rumo à alfabetização, enfatizando na maioria das vezes que esse seria o caminho para um futuro melhor, faz com que a sociedade atual veja a criança como um ser sem voz e vez, na sociedade. A fala da professora pesquisada da Pré-Escola enfatiza bem essa questão, com o seguinte comentário....

P2: Flávia, deixa eu te contar. Tenho um sobrinho de 4 anos. Cheguei na casa dele e minha irmã falou pra passar uma conta pra ele que não é de emprestar. Eu passei. Menina, ele fez certinho. Falei pra ela que tem que pôr numa escola particular. E ele tá tão desinteressado de ir pra escola. Também, né...? Eu li numa reportagem de uma família, sabe, que levou a criança no psicólogo e tudo, e a criança, do Pré, sabe, foi pra 3ª série e agora tá bem".

Pesquisadora: E vocês fizeram algo pra que isso ocorresse?

P2: Ah, sim, desde pequeno, porque a gente já tinha filho grande e ele é o menor. Aí a gente mima, né? E minha irmã ensinou ele desde pequeno. Tem que pôr ele na particular.

Pesquisadora: Mas tem que ter cuidado para não antecipar, escolarizar muito, pois ele tem 4 anos. E as brincadeiras, onde ficam?

P2: Ah é, né?, também falei pra ela isso.

A visão instalada é de uma educação aliada aos interesses da classe. Assim, a função humanitária da educação já não tem mais o mesmo sentido. Paulo Freire (1967), em uma de suas palestras, no Chile, ressalta:

> Ora, uma educação só é verdadeiramente humanista se, ao invés de reforçar os mitos com os quais se pretende manter o homem

> desumanizado, esforça-se no sentido da desocultação da realidade. Desocultação na qual o homem existencialize sua real vocação: a de transformar a realidade. Se, ao contrário, a educação enfatiza os mitos e desemboca no caminho da adaptação do homem à realidade, não pode esconder seu caráter desumanizador.

A real função humanitária e emancipatória da educação está perdendo raízes. O campo educacional veste a roupagem do capitalismo, acompanhado da mídia, que, por sua vez, reforça modismos educacionais, fazendo que as singularidades humanas sejam esquecidas. Abre espaços para a antecipação do desenvolvimento infantil, mediante mecanismos como a escolarização precoce, visando a projetar o futuro adulto, consumidor, e que suas forças produtivas possam ser vendidas para o capital. Como enfatiza Marx & Engels (s. d., p.854):

> Não basta que haja, de um lado, condições de trabalho sob forma de capital, e, do outro, seres humanos que nada têm para vender além de sua força de trabalho. Tampouco basta forçá-los a se venderem livremente. Ao progredir a produção capitalista, desenvolveu-se uma classe trabalhadora que por educação, tradição e costume, aceita as exigências daquele modo de produção como leis naturais evidentes.

Nesse sentido, o contexto escolar vem-se moldando. Instrumentos "alfabetizadores" (ou que dizem ser) tomam conta do espaço da Educação Infantil. As músicas e brincadeiras pedagogizantes, brinquedos de instrução, "atividade mimeografadas", entre outros mecanismos criados para o aceleramento do processo de alfabetização, destacando o sistema apostilado de ensino. Assim, temos, ao meu ver, a concepção de criança realçada pelos ideários massificantes da cultura dominante.

Cabe aqui ressaltar a fala da diretora da Pré-Escola pesquisada, fazendo alguns apontamentos importantes.

"Quando você me perguntou das professoras e a questão do brincar, eu acho que fica muito a desejar por conta da apostila. Na época dos

projetos era muito melhor. Eu não sou contra a apostila, mas a forma que ela é trabalhada. Ela teria que ser um instrumento."

Pesquisadora: E você acha então que na época dos projetos era melhor?

Diretora: Nossa... sem dúvida, nossa... Lembra de umas placas de trânsito, então... as crianças brincavam, elas traziam bicicleta e iam pro pátio.

Cabe aqui uma reflexão de que a questão política permeia a concepção de criança e acaba sendo dirigida por ela. Reggio Emilia,[3] norte da Itália, traz um trabalho diferenciado do Brasil, porém devemos considerar a trajetória histórica dessa experiência como fundamental para seu desenvolvimento. No Brasil, a Educação Infantil não está priorizando a troca de experiências, mas, ao contrário, a perpetuação da cultura dominante.

Ao pensarmos a educação escolar e a infância, em âmbitos atuais, percebemos que a educação, como estratégia de dominação, impulsionada pelos moldes capitalistas, trouxe uma concepção de criança como um produto, que precisa ser moldada de acordo com a política instalada, que nos remete a pensar "que o fato de poder controlar o outro é o produto final de uma violência, algo que é da destruição, da exploração, do aniquilamento e do extermínio do outro, num exercício cruel da agressividade e num desejo sem fronteiras pelo poder" (Mattioli & Ruiz, 2004, p.114).

Essa violência contra as crianças pode ser percebida por meio dos atos e das falas dos professores e das próprias crianças, que mostram na passagem que segue situações repressivas. A professora, por sua vez, revela seu autoritarismo desenfreado, reforçando a opressão das expressões das crianças.

[*Pedi um documento necessário para a pesquisa à professora. Quando ela saiu da sala para pegar o documento, as crianças pareciam ter-se*

3 A experiência de Reggio Emilia, no norte da Itália, é uma das mais significativas experiências em Educação Infantil, dentro da perspectiva da teoria histórico-cultural, respeitando as linguagens infantis. Sobre o assunto, ver Karolyn (1999).

libertado de uma camisa de força. Brincavam, corriam com outras e suas expressões eram de alegria, ao contrário de outros momentos, nos quais ela estava presente.]

Logo, a professora chegou e gritou: – Que bonito, né? Que educação é essa!? *(as crianças têm que ficam o todo tempo sentadas, escrevendo).*

P1 **:** Eu já não pedi pra vocês não gritarem? Vamos! Quantos patos têm na apostila? *(ela gritando).*

Após alguns minutos...

P1: Crianças, o professor de Educação Física não veio.
Criança T: Então a gente vai pro parque?
P1: Acho que eu vou ter que levar vocês pro parque.
Criança T: Leva, pro...
P1: Ah! *(ironizando)* Leva pro parque... leva pro parque...

Após uns 10 minutos...

Criança N: Quando tem Educação Física não tem parque, quando não tem parque, tem Educação Física.
Criança S: Lição de novo! *(mostrando cansaço)*

[*De repente, após as lições da apostila e de ter falado que o professor de Educação Física não viera, a professora foi até a sala da coordenadora para chamá-la.*

A coordenadora buscou uma criança para conversar (uma forma de repressão e castigo, mostrando autoritarismo).

A P1 grita: "Vocês estão confundindo liberdade com bagunça" (Que liberdade é essa de que ela fala?) "Depois, cada um vai pegar seu crachá e vai fazer seu nome inteiro." (como forma de castigo).

A coordenadora voltou e ficou na sala atrás da criança de que a professora foi reclamar. Sentou-se com ela, para fazer a tal "atividade da apostila". Depois, levantou-se e foi falar com a professora sobre a letra do menino, como ele conta os números etc. (já apontando como a professora deveria se colocar, diante da situação), vendo na apostila as atividades e cobrando da professora.]

Esse pequeno trecho mostra a grande preocupação da professora, como também da coordenadora, em cumprir as atividades da apostila. Essa intensa cobrança reprime tanto as crianças, que demonstram cansaço diante de tantas atividades enfadonhas, como também da professora, que constantemente é cobrada para cumpri-las.

P1: Quem senta com a Karina sempre fica na frente. *(a menina que ela chama de alfabética e que acompanha a apostila).*
P1: Vai dormir em casa, menina, que coisa... *(cobrando a alfabetização)*

A professora do Infantil não sorri com intensidade para as crianças, seu trabalho se concentra na apostila, não permitindo em nenhum momento que as crianças interajam, brinquem pela sala ou conversem.

Observação – Educação Infantil

Outro momento: As crianças fazem caretas umas para as outras.

Quando as crianças terminam a apostila, elas inventam brincadeiras umas com as outras e conversam (caretas, micagens, vozes de animais, conversam com os amigos).

Criança X: Sabe, ontem eu brinquei na chuva.
Pesquisadora: Que delícia!
Criança X: Brinquei e corri.

Intrinsecamente, a escola acaba assumindo uma concepção de desenvolvimento norteada pelos ideários da cultura dominante, onde ela passa a ser descaracterizada de seu papel humanizador.

Durante as observações anteriores, as crianças queriam muito ir ao parque e se mostraram ansiosas com a oportunidade. Aproveitei o momento também para conversar um pouco com elas a respeito.

Pesquisadora: A que horas vocês vão ao parque?
Criança V: *(Balançando a cabeça negativamente)* Hoje não tem Educação Física.

Pesquisadora: O que vocês fazem na Educação Física?
Criança N: A gente brinca de bambolê, basquete e de jogar bola.

Logo, comentei com eles...

Pesquisadora: Bom, vou ter que ir embora. Posso vir na semana que vem?
Crianças: Pode.
Pesquisadora: Aí vocês me contam do que vocês brincaram na semana.
Criança S: Mas a professora não vai levar a gente no parque...
Pesquisadora: Mas ela não leva um dia da semana?
(Fez sinais com a mão, indicando "mais ou menos")

No outro dia, perguntei novamente...

Pesquisadora: Vocês não vão brincar hoje?
Criança B: Não sei, acho que não.
Pesquisadora: Vocês não brincam aqui?
(Balança a cabeça, negativamente)

Em outro dia de pesquisa, fomos ao parque. Algumas observações tornam-se necessárias ressaltá-las.

Cada sala tem seu horário. As crianças se divertem muito com os brinquedos do parque. O lúdico que aquele espaço oferece.

Na sala, parecem estar apunhaladas, oprimidas pelas atividades da apostila ou atividades estereotipadas. No parque, parecem se sentir livres. Correm, balançam uns aos outros, conversam.

A professora se preocupa muito com o cuidar, para que não se machuquem. Não brinca com as crianças. Uma delas chegou a perguntar para a professora se ela queria um banquinho para sentar; se quisesse, ela o buscaria.

No mesmo dia, as crianças viram um pé de amora no espaço do parque. Muitos ficaram lá rodeando, mas a professora, quando viu aquilo, ficou irritada, tirou as crianças de lá, dizendo que ia dar castigos e que não ia mais ao parque. A professora não viabiliza outras experiências e brincadeiras com as crianças, o que dificulta a ampliação de novas aprendizagens.

Logo em seguida, as crianças do Maternal saíram para brincar na quadra, ao lado do parque. As maiores (da sala observada) queriam estabelecer interação com as menores, porém a professora evitava. Muitos queriam brincar juntos. Entretanto, grandes possibilidades de novas experiências foram podadas.

Embora haja outro parque, para o Maternal, ele só possui um brinquedo (escorregador) e o tanque de areia. Fica separado do parque dos maiores.

Em uma das observações, a professora não levou as crianças ao parque no horário combinado para essa atividade, justificando que tinha chovido no dia anterior e que havia muito barro. Foi então trabalhado o alfabeto. Nesse caso, a quadra poderia ser usada para realizar brincadeiras como a roda, o lenço que corra, música, o contar histórias.

O brincar no parque não é visto como uma atividade relevante, apenas como o cumprimento das normas provindas da Secretaria Municipal de Educação.

Mesmo sendo uma das metas a serem cumpridas, as crianças não vão todos os dias. Durante toda a pesquisa de campo, acompanhei as crianças apenas duas vezes ao parque.

O tempo para o parque, as brincadeiras diversas, a ampliação de novas experiências às crianças é dificultado por conta das inúmeras cobranças em relação ao uso do material apostilado, tornando um empecilho para a realização de outras atividades potencializadoras, ou seja, aquelas que levam a um nível mais elevado de desenvolvimento psíquico. A fala a seguir nos mostra o quanto está se tornando desafiador trabalhar com esse material, repensado nos espaços do brincar na Educação Infantil.

Diretora: Mas eles têm Educação Física, mas o parque... é muito tempo, porque tem a questão do pedagógico.[4]

Pesquisadora: E eles vão todos os dias?

---

4 Ver Anexo A (metas e requisitos mínimos a serem atingidos ao final do primeiro e segundo semestre do Pré- III).

Diretora: Depende do andar da carruagem *(aqui se refere ao andamento das apostilas, apontando-as).*

A diretora deixa claro que sua maior preocupação está no cumprimento das atividades impostas pelo sistema apostilado, o que mobiliza uma ação contra as necessidades específicas das crianças na faixa etária pré-escolar. Dando voz e vez à criança, vimos, em muitos de seus diálogos, a necessidade de ir ao parque e brincar.

Para completar esta discussão, conversei com o professor de Educação Física do Ensino Fundamental, mas que também atua na Educação Infantil. Iniciamos a conversa da seguinte maneira...

Aula de Educação Física – no espaço do Ensino Fundamental

O professor de Educação Física veio até mim e disse:

Professor: E aí, professora, como estou indo na avaliação?

Pesquisadora: Não é uma avaliação. E você trabalha na Educação Infantil?

Professor: Sim, lá tem o parque livre e o pedagógico.

Pesquisadora: O que é parque pedagógico?

Professor: Eu falo do pedagógico, porque a gente pode trabalhar força, movimento, e você tem que explicar para as professoras, porque elas reclamam. Dizem que, se a gente trabalhou no parque, o que elas vão fazer na hora em que elas têm que levar no parque.

Pesquisadora: Mas o brincar livre também desenvolve tudo isso...

Professor: É, mais as professoras não entendem.

Novamente aparece a concepção de brincar instalada na Educação Infantil e que não difere do Ensino Fundamental. O brincar livre da criança não é visto como relevante, tem que estar sempre acompanhado de uma intencionalidade projetada nas necessidades dos adultos. Nesse contexto, as necessidades se voltam para o brincar dirigido a algum procedimento pedagógico.

A conduta das professoras da sala pesquisada, da direção e demais profissionais é algo importante. Muitas das falas das professoras da Educação Infantil (substituta e efetiva) e diretora, assim como suas ações diante das crianças, mostram não valorizar o brincar e seu processo.

Com a professora da primeira série do Ensino Fundamental e a diretora, notas-se certa preocupação com a questão do brincar, mesmo que seja dentro de uma concepção naturalista de desenvolvimento.

Professora: Eu não forço muito, sabe, eu acho eles muito crianças. Tem muita energia. Eu acho que eles deveriam brincar mais. *(Falando sobre questões da alfabetização).*

A professora mostra-se preocupada com os espaços do brincar na escola, assim como a coordenadora juntamente com a direção tiveram a iniciativa de elaborar o projeto Folclore, o qual procurava resgatar brincadeiras tradicionais.

Durante as observações de campo, não presenciei o uso da apostila pela professora da primeira série, diferentemente da Educação Infantil. O início do dia em sala de aula, em geral, se constituía da seguinte maneira:

Atividades trabalhadas

- *Cabeçalho;*
- *Escrita do alfabeto;*
- *Presença da professora adjunta em Educação Especial;*
- *Outra atividade trabalhada (de alfabetização, mimeografada).*

No Ensino Fundamental, as crianças apresentavam outras interações, podiam conversar na sala, levar brinquedos sem ser na sexta-feira, e, algumas vezes, presenciei as crianças podendo desenhar.

Criança S: Trouxe um elefante e uma onça de brinquedo e deixou em cima da carteira.

Observação: Não era sexta-feira, pois no Infantil só na sexta-feira pode levar, ao contrário do Fundamental.

Pesquisadora: S., Traz aqui seu brinquedo pra eu ver! *(trouxe).*

Pesquisadora: Que legal! *(aí veio outra criança, amiga).*

Criança A: Você viu, eles estão machucados *(os brinquedos estavam quebrados no nariz).*

Pesquisadora: E a que horas vocês vão brincar?

Criança A: No intervalo.

Pesquisadora: Vocês vão brincar juntas?

Criança A: Ah... Sim.

Aqui é possível perceber a importância da brincadeira para a interação de grupo e a troca de experiências.

Outra conversa:

Mais brinquedos aparecendo na sala.

Criança D. trouxe 3 carrinhos

Pesquisadora: Que legal D., me mostra seus carrinhos? *(trouxe pra eu ver, porém, quando a professora veio se aproximando, ficou tenso).*

Pesquisadora: Pode sentar e levar os brinquedos... *(porque ele estava meio tenso em me mostrar).*

Crianças G. e B. Vieram me mostrar outros brinquedos (carrinhos bem pequenos),

Criança G: Olha esse! *(mostrando o carrinho),*

Diferente da Educação Infantil (nesse contexto), as crianças da primeira série levam brinquedos todos os dias sem restrições, podendo, em alguns momentos, brincar na sala de aula, mas a maioria leva-os para brincar durante o intervalo.

O intervalo como espaço de observação, foi muito rico. Além de brincarem com seus brinquedos, as crianças também se mostraram muito envolvidas, com brincadeiras tradicionais, de modo que resolvi perguntar à Coordenadora a respeito do Projeto Folclore, ressaltado antes, lembrando que, em um momento inicial de nosso encontro, falou sobre um projeto que desenvolveu juntamente com o apoio da direção e professores.

Pesquisadora: Eu queria saber um pouco sobre o Projeto Folclore, como surgiu? Foi uma ideia de vocês ou da rede?

Coordenadora: Não, foi uma ideia da nossa escola. Os professores de Educação Física trabalharam todo o mês de agosto. E o intuito foi mesmo de resgatar as brincadeiras, mas resgatar os valores, porque aqui tem muitos alunos, principalmente da primeira série e segunda, que estão brigando muito de lutinha, sabe. Então, foi um trabalho mesmo de resgatar as questões dos valores.

Pesquisadora: E vocês não escreveram o projeto, registraram?

Coordenadora: Não, não escrevemos. Sabe, outro dia, passou a irmã de uma aluninha que estuda no E., no Pré, e disse:" Quero estudar na escola da Ef. (irmã), porque lá solta pipa.

Observação: A escola E. é a escola de Educação Infantil onde os outros dados que complementam a pesquisa foram coletados.

Conversei com a professora da sala sobre o Projeto e ela ressaltou que trabalhava ao final de toda à tarde do mês de agosto, as seguintes brincadeiras:

- *Roda;*
- *Lenço que corra;*
- *Passa anel;*
- *Amarelinha;*
- *Bilboquê;*
- *Adivinhas;*
- *Pipa.*

A professora disse ter sido incentivada pelo Projeto Folclore. A coordenadora pediu para que as professoras saíssem da sala, no final da aula, para brincarem com as crianças; como nenhuma professora tivesse ainda tomado iniciativa, ela deu o primeiro passo e, assim, as outras também começaram a sair com seus alunos.

Pesquisadora: Mas só no mês de agosto?

Professora: Então, deixa passar as provas que eu volto a brincar no final da aula. Depois das 17 horas, eles já estão cansados e não dá só pra ficar assim, em sala, escrevendo. Cansa...

Todas essas atividades tiveram seus reflexos nas crianças, pois, no intervalo elas querem brincar com as brincadeiras tradicionais.

O intervalo é um momento precioso para as crianças. Chegando próximo a esse momento, as crianças se alegram e se preparam. Cestas de basquete móveis e outros brinquedos são disponibilizados no pátio, para as crianças brincarem. A inspetora de aluno também participa das brincadeiras. Em uma de minhas visitas, ela me procurou e pediu sugestões de brincadeiras para trabalhar no intervalo.

Inspetora de alunos: Eu queria em cada semana trabalhar um tipo de brincadeira.

Uma hipótese é que, mesmo que o interesse de resgatar as brincadeiras, na escola, seja para trabalhar valores (sem dizê-los), ele trouxe reflexões para alguns funcionários, como o caso da inspetora. Sempre a via brincando com as crianças, durante os intervalos.

Além do projeto "Folclore", outras propostas foram feitas às crianças do Ensino Fundamental, relacionadas às brincadeiras, como brincar de chute a gol, basquete, arremesso hand, bexiga, corda e coelho. Brincadeiras que se iniciaram na semana da criança, durante o mês de outubro, e continuaram durante os intervalos no decorrer do ano. As crianças contaram um pouco como foi a organização inicial desse trabalho, fazendo até mesmo algumas reclamações.

Criança F: Ah, eu queria estar no chute a gol.
Pesquisadora: Mas não foram vocês que escolheram?
Criança F: Não, foi a professora.

Perguntei para a professora por que eles não puderam escolher as brincadeiras e ela respondeu: *É pra dividir, porque não tem jeito de ficar todos no mesmo. Aí eu dividi assim, aquele que tem mais força em um, o outro menorzinho no coelhinho, assim...*

Mesmo com essa concepção, a professora mostrou-se envolvida com as brincadeiras e com as crianças.

É preciso salientar que proporcionar experiências diferentes às crianças independentemente de tamanho ou força é essencial, pois nossas capacidades são aprendidas. Torna-se importante ressaltar:

> Desde o nascimento, os homens estão construindo suas capacidades à medida que conquistam as objetivações humanas. O autêntico

> desenvolvimento da criança, constitui, portanto, uma conquista, um progresso e o resultado das capacidades humanas adquiridas. Assim sendo, as capacidades não são dons inatos do indivíduo, mas produtos diretos das apropriações e objetivações efetivadas. Desenvolvem-se quando a apropriação de determinados conhecimentos e possibilidades objetivas de ação implica a estruturação de condições internas e externas, que originam novas apropriações, das quais resultam novas condições, e assim sucessivamente. (Martins, 2006, p.36)

Outro dado importante são as atividades do professor de Educação Física, no Ensino Fundamental (como foi dito anteriormente, na Educação Infantil não pude presenciar as aulas do professor de Educação Física porque ele faltou nos dias em que eu fui pesquisar). Trarei alguns episódios ocorridos em suas aulas, no Ensino Fundamental, os quais retratam algumas questões a serem discutidas.

Atividade em sala de Educação Física

[*O professor conversou com as crianças sobre tudo o que foi trabalhado na Educação Física, durante o bimestre. Pediu para que eles desenhassem algo da Educação Física do bimestre e ressaltou que o melhor desenho, da menina e do menino, iria receber prêmio.*]

As crianças perguntaram: *E nós não vamos para a quadra, hoje?*

Professor: Não, isso é como se fosse uma prova. Esta semana não vamos na quadra.

Na realidade, o professor de Educação Física deu essa atividade para adiantar a sua caderneta, que estava atrasada.

Perguntei a ele, antes de iniciar a aula:

Pesquisadora: O que vai fazer hoje?

Professor: Vou ficar na sala, porque 'tô' atrasado, tenho que adiantar a caderneta.

No trecho citados podemos verificar que também a Educação Física sofre seus processos de didatização. Provas de registro no lugar de atividades na quadra mostram um pouco dessa realidade. Como o professor mesmo sugere, fazendo um comentário direto comigo, anunciar que aquele trabalho que desenvolveu em sala (desenho) era apenas para ocupar o tempo das crianças, ou seja, uma atividade sem intencionalidade do professor, porque ele precisava desse tempo para organizar suas atividades burocráticas.

Outra observação, durante a aula de Educação Física, que me chamou a atenção refere-se aos jogos de competição e ao modo como são organizados, além de alguns problemas que isso pode ter acarretar.

Educação Física na quadra.

Jogos de competição – *predominantes em aulas de Educação Física.*

Como as crianças estavam disputando entre salas, os que não brincavam ofendiam o grupo rival.

Algumas falas das crianças: *"103, cocô"; "Vai perder."*

E a outra equipe revidava, até que chegou o momento em que percebi que uma sala não queria conversar com a outra, nem se misturar.

As professoras de outras salas ficavam olhando, sem fazer outras brincadeiras com aquelas que aguardavam sua vez.

Fiz mediações para que fôssemos brincar de lenço que corra.

Adoraram a ideia e brincaram muito. A criança S. gosta sempre de ser a primeira nas brincadeiras. No lenço que corra, não queria que outro corresse com o lenço. Conversei com ela sobre a questão de respeitarmos a escolha do grupo e ela, aos poucos, voltou a participar (a brincadeira auxilia no trabalho com a paciência, o controle, os limites).

Surgiu outra brincadeira, pato-ganso, e depois também sugeriram esconde-esconde e pega-pega.

A mediação do professor é muito importante, porque ajuda a estabelecer novas relações.

Percebi que as crianças da sala na qual pesquiso não queriam que as crianças da outra sala viessem brincar com a gente, participando das brincadeiras que sugeri. Quando estávamos brincando de lenço que corra, outras crianças se aproximaram e uma da sala pesquisada disse:

"Você não pode, é da outra sala."

Eu disse que não tinha problema algum e que todos poderíamos brincar juntos.

Os jogos de competição também são muito trabalhados nas escolas, porém é necessário tomar alguns cuidados. Competir não pode ser um espaço de disputas e ofensas, mas tem que ser mostrado que é um jogo com regras e que tanto se pode ganhar como perder. Além disso, é necessário envolver todas as crianças da turma, para que não haja crianças que não participem. Se o jogo não permitir uma quantidade maior de alunos, é necessário que outros jogos ou brincadeiras sejam realizados com grupos menores.

Mesmo com essas constatações, as crianças gostam muito de Educação Física. o que ressaltam em uma conversa:

Pesquisadora: Do que vocês mais gostam de fazer na escola?

Criança D: Educação Física, porque é legal.

Pesquisadora: E por que é legal?

Criança D: Porque a gente joga bola, brinca. A lição demora muito.

Pesquisadora: A lição cansa?

Criança I: Cansa.

Pesquisadora: E brincar?

Criança I: Brincar não cansa.

Criança D: O intervalo e a Educação Física é o mais legal.

Durante o tempo da pesquisa de campo, nas duas escolas, percebi que era recebida diferentemente. As crianças da Educação Infantil não chegavam até mim para conversar ou me abraçar. Suas expressões, na maioria das vezes, eram de medo da professora. Todo

momento percebia muitas repreensões e satirizações às crianças, feitas por ela.

Comentários da P2 (Ed. Inf.) durante o bingo de letras:

*P2***:** Ai, o P. está muito chateado porque está perdendo no jogo. Ai, coitado, ele não tem... não tem, ai que dó, né? *(satirizando a criança)*

A professora deveria trabalhar essa questão com as crianças, para que aprendessem sobre as regras dos jogos, levando-as a compreender que perder faz parte do jogo, sem satirizá-las. Além disso, não admitia que elas não soubessem achar as letras do bingo ou demorassem. A preocupação maior sempre se centrava na alfabetização e em mostrá-las alfabetizadas. Outra cena que presenciei foi a forma como a professora resolve alguns problemas, como o caso a seguir, em que duas crianças aparecem brigando.

Um menino chamava uma menina de "homem", e iniciou-se uma briga entre as crianças.

Para resolver, a professora gritou: "A próxima vez, você é que vai na fila das meninas";

Sua mediação foi apenas de apaziguar a situação momentaneamente e de forma repressiva, além de inserir questões de gênero, o que contribui para a proliferação de preconceitos e da reprodução de sua própria conduta perante as crianças.

Apesar de a professora do Ensino Fundamental ser muito amável e mais receptiva comigo e com as crianças do que a professora da Educação Infantil, também presenciei alguns episódios nos quais a professora tentava amedrontar as crianças.

A pipa do V

[*A criança estava entusiasmada porque tinha construído uma pipa. Queria ficar com ela, mostrar para a professora. Porém, esta ficou irritada e pediu para que guardasse, mas ela não obedeceu. Então, a professora escondeu a pipa, deixando-a muito triste, pois o brinquedo era muito importante para ela.*]

Sala de aula (durante a atividade proposta) – lista de brincadeiras

Outras crianças estavam fazendo pipa na sala de aula.

Uma criança "entregando" a outra: "'*Pro', eles ficam fazendo pipa*".

[*A professora foi até o lugar onde as crianças estavam e jogou a pipa fora.*]

Logo em seguida, a professora entregou mais uma atividade mimeografada.

Observando a professora:

Uma das crianças não estava registrando, com a escrita, mas estava desenhando e recortando uma pipa (o mesmo aluno envolvido no episódio em que a professora jogou a pipa fora, da vez passada). Quando a professora da sala viu, por conta da extrema valorização do registro escrito das brincadeiras, ela pegou a pipa brutalmente e a picou em vários pedaços. O menino expressou tristeza. Ela não considerou essa outra linguagem. Inicialmente, pedi para registrar a lista, mas sem pressão alguma, porque, quem não registrou por meio da escrita, utilizou-se de desenhos.

Presenciei também a professora do Ensino Fundamental tentando resolver problemas sociais das crianças utilizando a repressão, como na cena a seguir em que coloca a supremacia da Secretaria de Educação. O aluno, por suas vez, completa referindo o Conselho Tutelar, ligando-o à Secretaria.

P. Ens. Fund.: Fica quieto. Aquela professora vai contar tudo na Secretaria da Educação, porque vocês fazem muita bagunça.

Criança L: Aí chama o Conselho Tutelar?

P. Ens. Fund.: Chama, sim.

Logo a criança (L, 7 anos) se aproximou e me disse:

L: Sabe, as minhas primas foram para o Conselho Tutelar, porque o pai delas bebe. Tão lá em casa, as minhas primas, porque minha mãe tirou elas de lá. Mas, nossa!... é o maior pau, é vassourada, briga.

P. Ens. Fund.: Essa é uma sala difícil, menina... sabe aquele... vixi! *(apontando uma criança)*

P. Ens. Fund.: As crianças aqui são muito dengosas, olha só *(mostrando uma aluna abraçando-a)*, porque são crianças que a maioria apanha e apanha muito. Outros, o pai tá preso...

A maneira como os problemas sociais são resolvidos em sala de aula indica muitas concepções das professoras em relação à instituição, às leis, e à própria concepção de criança. Assim, as crianças vão internalizando também todas essas questões.

Mesmo com tantas controvérsias nos espaços pesquisados, a abertura maior em minha pesquisa foi encontrada no Ensino Fundamental. A interação das crianças comigo era visível. Todos os dias, quando chegava, elas levantavam das suas carteiras e me enchiam de abraços e beijos. Conversávamos muito, e a professora teve grande parte nesse trabalho, pois em nenhum momento proibiu as crianças de chegarem até a mim, de conversarem ou fazerem perguntas. Elas sempre estavam sorrindo e brincando em sala de aula. Tive a oportunidade de acompanhá-las em muitos momentos diferentes, momentos ricos, que possibilitaram muitos diálogos com eles.

Durante as conversas com as crianças, comentei que sempre estaria ali às segundas-feiras e que iríamos brincar nos intervalos. Após uns 40 min., L. me procurou e disse:

Criança L: Professora, você vai brincar com a gente no intervalo?
Pesquisadora: Sim, vou.
Criança L: Ah, então quero brincar de passa anel.
Após uns 10 min.

Criança L: Viu, você vai brincar com a gente no final da aula?

Crianças falando para a pesquisadora: Oi, você vai brincar com a gente hoje, né? *(seguido de beijos e abraços).*

Criança S: *"Nós vamos brincar do quê, hoje?"*
Pesquisadora: *"Do que vocês querem brincar?"*
Criança S: *"De pega-pega."*

Outro dia, quando cheguei:

Criança S: Oi, Pro, olha, eu trouxe um anel *(um anel azul de plástico).*

Pesquisadora: Pra brincar?

Criança S: É pra brincar.

Num outro momento:

Um aluno na sala pegou um bilboquê, a fim de mostrar para o amigo e para mim.

Com toda essa interação, percebendo que as crianças sempre estavam me oportunizando brincar com elas, assim como eu também procurava interagir, realizei o trabalho com a lista de brincadeiras.

Em visitas passadas, comentei com eles sobre diversas brincadeiras e que, durante essa semana, iríamos discutir sobre isso e fazer uma lista das brincadeiras.[5] Quando cheguei, as crianças me cobraram sobre a produção da lista. Fiz uma discussão com elas, que levantaram várias brincadeiras. Depois, registraram por meio da escrita e desenharam as brincadeiras realizadas na escola.

Brincadeiras[6] que surgiram durante as discussões e nas listas: Pula corda; Passa anel; Andar de patinete; Pega-pega; Andar de roler; Lenço que corra; Brincar de boneca; de Roda; Peteca; Amarelinha; Bicicleta; Pega-fruta; Estrela-estrelinha; Batata-quente; Corre cotia; Bola; Pipa; Esconde-esconde; Casinha; Bolinha de gude; Escolinha; Odentecá; Babalu; Caminhão de laranja; Pega-pega americano; Lencinho branco; Mímica; Corrida; Xuxa; Elefantinho cor de rosa; Voley; Mão de ferro; Skate; Basquete; Vídeo-game; Telefone sem fio; Futebol; Queimada; Pimponeta; Imitação.

Durante a atividade, as crianças faziam comentários sobre as brincadeiras que mais gostavam de realizar uns com os outros, mostrando a importância desse elo com os parceiros e que a brincadeira lhes favorece ricas experiências, que as levam a conhecer o novo, a resolver conflitos, a criar novas ideias, formular novas hipóteses e

---

5 Ver Anexo B (Desenhos e lista de brincadeiras feito pelas crianças).

6 Ver Anexo C (Glossário de algumas brincadeiras citadas no Anexo B).

vivenciar o mundo e suas regras. Em todo esse envolvimento das crianças com as brincadeiras, elas ficavam sempre atentas aos meus comentários, pois sabiam que por algum motivo eu estava ali para saber sobre o assunto. Muitas vezes, ressaltavam o que eu dizia.

[*Comentei com elas, na observação anterior, sobre o livro Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha, que comentava sobre as brincadeiras.*]

*Criança B***:** 'Pro', você trouxe sobre as brincadeiras, o livro?

[*Nesse momento as crianças brincam na sala. Uma fecha os olhos da amiga com a mão e diz: -- Tem que descobrir quem está atrás. Falar o nome. A professora não os impedia.*]

O campo aqui apresentado mostra, em vários momentos, que as brincadeiras no Ensino Fundamental são mais intensas e que no contexto da Educação Infantil são mais reduzidas. Torna-se relevante fazer alguns apontamentos. A iniciativa da coordenação e direção de incentivar os professores a trabalharem com brincadeiras tradicionais no espaço da escola já mostra um grande diferencial, tendo também outras preocupações que não são apenas relacionadas com a alfabetização. Esse é um trabalho de mediação, importante e fundamental para todos os envolvidos, essencialmente para as crianças, pois...

> a mediação educacional exercida pelo adulto é indispensável. Preterir a participação ativa do professor, portanto do patrimônio humano genérico, representa abandonar a criança à sua própria sorte, pois ele quem exerce principal influência sobre ela, auxiliando-a nas apropriações requeridas à complexificação de seu desenvolvimento. (Martins, 2006, p.49)

Infelizmente, durante a investigação no espaço da Educação Infantil, ao contrário do Ensino Fundamental, como mostrado anteriormente, não foi possível observar atividades lúdicas com a mesma incidência. Até mesmo a interações com as crianças nesses espaços se mostraram diferentes, por conta da própria forma como cada educador e direção mediam essas relações. Assim, entraremos

em outra discussão, de algumas concepções que auxiliam os profissionais a guiar seu trabalho pedagógico e a influência de uma visão de criança e desenvolvimento pela atual política segregacionista, visando a uma qualidade de educação em panoramas econômicos e políticos.

Pega-pega americano – A qualidade da educação no âmbito atual

No desenfreamento das relações capital-educação está embutido, em seus discursos, uma concepção de criança e de educação que marcha conforme a música dos ideários do sistema, de modo que a questão da qualidade da educação passa a ser discutida, dentro desses parâmetros, com um conceito de qualidade baseada em negócios, visto que "o discurso de qualidade tornou-se cada vez mais fundamental para a vida econômica e política, um movimento que se iniciou no mundo dos negócios e na produção de bens e serviços privados" (Moss, 2003, p.121). O próprio Ministério da Educação (MEC) tenta avaliar a qualidade da educação de maneira ainda duvidosa aos olhos de muitos estudiosos, sendo essa elaborada de forma que suas regulamentações também acabam por se embasar nas normas do sistema. Isso vem descaracterizar uma visão de educação defendida pela democracia, numa perspectiva humanitária e descentralizadora do poder do capital, em que possa pairar a igualdade. Saviani (1985, p.81) deixa claro que

> o processo educativo é passagem da desigualdade para a igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada.

É complexo falar em democracia na escola, dentro do sistema em que vivemos, da mesma forma como é complexo aceitar o conceito de qualidade que nos é imposto, pois ela é isenta de valores cultu-

rais, descontextualizada e que funciona apenas para medir fatores quantitativos.

Moss (2003) entende que existem procedimentos necessários para uma educação democrática. Seus textos se dirigem principalmente para a qualidade de educação na primeira infância, porém suas perspectivas podem ser levadas para outras etapas do Ensino. Uma de suas premissas é a instituição dedicada à primeira infância, como o Fórum da Sociedade Civil, que ele define como "abertas a todas as famílias com crianças pequenas – tanto as crianças como os adultos – e o mundo. O acesso não deve ser restrito pelo custo ou pelos critérios de admissão". Para Moss (2003, p.102), esse é um espaço onde

> o cultivo de habilidades morais e cognitivas é também importante, como por exemplo, a capacidade "para reverter perspectivas, ou seja, a disposição para raciocinar segundo o ponto de vista de Outros, a sensibilidade para ouvir sua voz"e a capacidade para enxergar o outro como igual ou diferente. Esses procedimentos e essas condições contribuem não só para a participação democrática e para a prática dos fóruns, mas também para a ética de um encontro.

O cumprimento desses procedimentos, entretanto, requer uma outra visão de educação, que não pode ter como mola propulsora uma visão antecipatória do homem, preparando-o, desde sua infância, para o mercado de trabalho. Assim, a função essencial do processo educativo com um viés democrático nunca alcançará sua finalidade, conforme assevera Saviani (1985), no sentido de uma passagem da desigualdade para a igualdade.

Atualmente, a qualidade da Educação, em submissão aos moldes do capital, obviamente, leva as práticas educativas a adentrar a mesma redoma, acompanhadas de seus instrumentos, fazendo com que uma verdadeira violência contra a criança e a infância se instale, reduzindo as atividades que seriam essenciais para o desenvolvimento infantil, como a própria brincadeira.

Durante uma das observações da Educação Infantil, uma das crianças inicia uma conversa e coloca a redução dos espaços do brin-

car, na escola, mas que seria uma das atividades que mais gostaria de fazer naquele espaço da escola de Educação Infantil.....

Criança X: Ai! *(bateu o cotovelo)*
Pesquisadora: Nossa, eu também bati o meu. Caí.
Criança X: Olha esse... *(mostrou cicatriz na perna)*
Criança X: Foi brincando de esconde-esconde.
Pesquisadora: Aqui na escola?
Criança X: Não, em casa.
Pesquisadora: Você já brincou de esconde-esconde aqui?
Criança X: Não
Pesquisadora: Por quê?
Criança X: Porque a professora não deixa.
Pesquisadora: E por que ela não deixa?
Criança X: Ai, eu não sei. Acho que é porque a gente cai e se machuca, quando corre atrás do outros.
Pesquisadora: Mas o que você prefere fazer aqui?
Criança X: Brincar, né!!

A fala da criança mostra o quanto está presente a necessidade da brincadeira, porém não se abre espaço para que seja realizada. Durante a pesquisa de campo, como já vem sendo discutido ao longo do trabalho, percebeu-se que um dos maiores instrumentos de diminuição dos espaços do brincar, nesse contexto, é o uso do material apostilado, assunto que merece destaque nesta pesquisa.

Queimada – As apostilas: mercadorias e instrumentos em potencial da diminuição dos espaços do brincar

A qualidade de Educação, nos moldes atuais, conduz às práticas pedagógicas. Assim, daremos destaque aqui ao importante instrumento diminuidor dos espaços do brincar, no contexto escolar, o sistema apostilado de ensino.

É fundamental resgatarmos um pouco do histórico do aparecimento das apostilas, em nosso país. As apostilas surgiram, no Brasil, por volta de 1950, impulsionadas pelo lema progresso e investimento industrial. Em 1964, durante os governos militares, a Educação se

mostrava muito vinculada ao sistema capitalista em que "o objetivo do ensino era instrumentalizar e adequar o indivíduo para o mercado, visando o aumento da capacidade produtiva" (Motta, 2001, p.85). Na década de 1980, novos discursos pairaram sobre a Educação, enfocando temas como cidadania e participação política. Na realidade ficaram temas apenas fictícios ante a realidade circundante, que articulava cada vez mais a Educação ao desenvolvimento econômico. Na década de 1990, o discurso da globalização entra em pauta, fortalecendo os fatores competitivos do mercado.

Atualmente, o importante é atender às necessidades do mercado, conforme explica Motta (2001, p.86):

> O discurso de um mundo e de um mercado global atinge e transforma os objetivos educacionais. Nos dias atuais, propagandeia-se que nossa sociedade muda velozmente e que o indivíduo precisa estar adaptado a estas mudanças. Note-se que o importante, agora, é responder às necessidades do mercado que exige profissionais dinâmicos, criativos, capazes de se adaptar rapidamente a novas situações, informados e informatizados. Para tanto, a escola priorizou a aquisição de um grande número de informações (destarte seu objetivo desde os enciclopedistas), porém, agora, com critérios de utilidade, facilidade e rapidez.

Assim, a Educação passa a ser vista como um produto da indústria cultural, e servindo aos interesses do capital. Nesse sentido, o sistema apostilado torna-se um dos principais instrumentos produzidos por essa indústria cultural, tornando-se também um importante colaborador da redução das atividades potencializadoras das crianças.

Essas questões ficarão mais claras por meio da pesquisa de campo do presente trabalho, com o qual foi possível constatar que o sistema apostilado de ensino afeta de maneira brusca o desenvolvimento infantil, fortalecendo uma prática antecipatória e ocupando o espaço das atividades essenciais para a criança. Mediante os dados coletados, observou-se que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental

estão sendo extremamente afetados, de maneira que os espaços estão cada vez mais reduzidos para a brincadeira, em detrimento do cumprimento do material apostilado. A diretora da escola de Educação Infantil, por, talvez, num momento de manifestação de consciência, retrata em uma das entrevistas algumas questões interessantes.

Diretora: Quando não se tinha apostila, há muitos anos atrás, uma professora falou pra mim: É, parece que trabalhávamos mais. E aí eu respondi: Não é que trabalhávamos mais, é que tinham muitas atividades.

Pesquisadora: Você acha que naquele tempo as crianças se envolviam mais, ficavam mais entusiasmadas com a escola, com as atividades?

Diretora: Claro! Ficavam muito entusiasmadas e também a gente percebia que elas aprendiam muito mais, muitas coisas diferentes. Naquele tempo que não tinha apostila, as professoras trabalhavam muito com projetos, atividades diferenciadas. Você acredita que eu já ensinei até uma professora a usar o mimeógrafo?

Como se já não bastassem todos esses emaranhados de atividades pedagógicas distorcidas e inibidoras do desenvolvimento infantil, o sistema apostilado de ensino já faz parte da Educação, tanto de esferas públicas como das privadas, substituindo atividades que poderiam estimular a criatividade e a espontaneidade da criança. Segue um proposta de trabalho com as crianças em que se utiliza a apostila na Pré-Escola:

Atividade da apostila com dobradura

Desenho da apostila: *Os desenhos-modelo para as crianças seguirem, a fim de confeccionarem dobraduras (figuras de gato e cachorro) confundem as crianças.*

Professora: Quero ver quem consegue fazer olhando, sem a professora explicar.

Criança T: Olha! O cachorrinho pode ser também a garagem de um carro. Olha! Posso fazer também o Batman!

A criança se levantou e foi mostrar para a professora, mas ela não deu atenção. Riu e continuou a explicar a dobradura para outras crianças. Quando alguma criança não conseguia fazer, ela mesma fazia.

Essa passagem mostra como o professor fica preso ao material, deixando de incentivar o potencial criativo das crianças. No caso citada, a criança foi capaz de criar e imaginar outras formas de pensar um único material ou objeto, sem que isso fosse reconhecido e valorizado.

A imaginação é extremamente importante para o desenvolvimento do pensamento da criança. Utilizando-se da combinação de experiências anteriores, a imaginação permite a criação de novas ideias, vinculações de fatos, atitudes, sentimentos, superação de conflitos, entre outros. Nesse sentido, a Educação Infantil deveria ser um espaço que facilitasse o desenvolvimento do potencial criativo e imaginário da criança.

> Mais ainda, ao observar as formas de imaginação relacionadas com a criatividade, orientadas para a realidade, vemos que a fronteira entre o pensamento realista e a imaginação se apaga, que a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista. (Vigotski, 1998, p.128)

Mesmo pedindo a atenção da professora, essa não se mostrou interessada em ver outras possibilidades de criação e imaginação da criança, focalizando apenas a construção da figura do cachorro por meio da dobradura, pedido pela apostila.

Assim, as crianças internalizam uma visão esteriotipada da escola, que passa a ser vista por elas como um lugar onde se deve "aprender" apenas com lápis e papel, descaracterizando a arte, a música, e o próprio brincar, como atividades que poderiam ser realizadas no espaço da escola . Uma conversa na Educação Infantil nos revela alguns dados interessantes. Vejamos:

Criança W: Você sabia que tenho nome de anjo?

Criança W: É W...

Criança W: E você sabia que a gente tinha uma outra professora que pulava as lições da apostila? *(Falando da professora substituta).*

Pesquisadora: É...?

Criança W: Ela pulava, porque ela falava que ficava cansada da apostila.

Pesquisadora: O que ela fazia?

Criança W: Dava o caderninho.

Criança W: Sabia que eu sou o melhor aluno da sala. Eu gosto de estudar.

Pesquisadora: "E o que mais você gosta de fazer na escola?

Criança W: Estudar.

Pesquisadora: E brincar, você gosta?

Criança W: Não, eu gosto de estudar.

Outra criança, que estava ao lado, entra na conversa.

Criança V: Eu gosto de estudar e de brincar.

Pesquisadora: E quando vocês brincam aqui na escola? É todo dia?

Criança V: Quase todos, mas acho que não é não.

Criança W: Porque a gente precisa fazer a apostila.

Criança V: E o caderno também.

Pesquisadora: E vocês fazem a apostila todo dia?

Balançam a cabeça, positivamente.

Pesquisadora: E quando é o dia do brinquedo? Vocês fazem a apostila também?

Balança a cabeça, positivamente.

Criança W: A gente faz a apostila e depois brinca, vamos pro parque.

Pesquisadora: E os brinquedos? Onde vocês brincam com eles?

Criança W: Se o brinquedo for grande, a gente pode levar pro parque e se for pequeno, não.

Pesquisadora: Por quê?

Criança W: Porque o grande dá pra ver, e o pequeno a gente pode perder.

O uso do material apostilado afeta essencialmente a própria forma como os professores passam a lidar com as crianças, deixando de oportunizar atividades enriquecedoras ao seu desenvolvimento.

O uso desse material está sendo cada vez mais utilizado pelas escolas brasileiras.

Muitos municípios adotaram sistemas de ensino que compram pacotes de empresas privadas, atendendo desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental. No Estado de São Paulo, segundo o jornal *O Estado de S. Paulo* (13.4.2008), 150 municípios contratam os sistemas apostilados privados, representando 23% das 645 cidades do Estado. No país, há mais de 150 municípios que também realizam esse tipo de contrato. No total, são 300 cidades brasileiras envolvidas, somando 690 mil alunos que usam o material. Em números, soma-se um gasto total de cerca de R$ 100 milhões anuais. Esta pesquisa demonstra o grande avanço do uso desses materiais pelas escolas, agora não somente às privadas.

A educação como mercadoria traz consequências graves à aprendizagem e ao desenvolvimento, que passam a ser deixados para segundo plano, em razão de interesses políticos e econômicos, pois é uma sociedade de mercado que aliena.

> A apostila esconde a trama do poder que se urde por trás, também porque sua relação com o mercado é umbilical. Trata-se de educação à venda, não necessariamente emancipatória. Como é constitucional, não caberia sequer criticar. Deve poder ganhar a vida. Mas é fundamental questionar de que formação se trata, quando a autoria dos professores é facilmente evitada, em especial se trunca a leitura, sobretudo a contra leitura. (Demo, 2007, p.8)

A apostila torna-se igualmente um instrumento ideológico, manipulador e inibidor do desenvolvimento, que descaracteriza não somente o espaço da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, focos de nossas análises, como também outras etapas de Ensino.

Em relação à Educação Infantil, transforma-se em um instrumento de antecipação, ocupando o espaço de outras experiências signi-

ficativas para as crianças, como a brincadeira, a música, atividades de expressão, o teatro, a modelagem, tarefas potencializadoras das diversas linguagens infantis.

> A criança desenha, modela, constrói, recorta; todas essas atividades têm como propósito criar um produto, que seja um desenho, uma colagem etc. Cada uma dessas atividades tem particularidades próprias, requer certas formas de ação e exerce sua influência específica no desenvolvimento da criança. (Mukhina, 1996, p.167)

Já na fase das atividades de estudo, quando as crianças se encaminham para as séries iniciais do Ensino Fundamental, as práticas pedagógicas deveriam ser continuadas, para que não se quebrasse o processo.

Com as apostilas sendo trabalhadas desde o maternal, caso de muitas escolas brasileiras (incluindo as pesquisadas), a escolarização torna-se algo precoce e avassalador, constituindo-se um desrespeito, prejudicando a criança.

Esse desrespeito à criança representa uma violência contra ela, entendido como processo da imposição da ideologia dominante, por parte daqueles que possuem o domínio econômico. Com isso, as relações do mundo do trabalho são proliferadas, sem serem questionadas pelos dominados, porque é imperceptível aos seus *olhos*, passando a considerar a situação como uma consequência natural da esfera social. Nesse sentido, diante da realidade política e social em que vivemos, podemos compreender as "apostilas escolares" como forma de controle social, inibidoras da expressão infantil e da prática pedagógica.

Isso podemos perceber pelos diálogos a seguir e fazer algumas considerações.

[*Logo em seguida perguntei sobre o dia do brinquedo*[7], *utilizando um comentário de uma criança.*]

7 O Dia do brinquedo, na maioria de nossas Pré-Escolas, é nas sextas-feiras, o que também mostra uma concepção histórica do brincar no espaço escolar. Ver Khulman Jr. 1998, p.111-79).

Pesquisadora: As crianças me disseram que, no dia do brinquedo, na sexta-feira, elas também fazem a apostila.

P2: É, sim, primeiro a apostila, ainda mais que tô atrasada.

Outra situação semelhante com a mesma professora.

Uma nova sexta-feira – dia do brinquedo

Primeiras atividades: Quando cheguei, a professora pediu que eu a ajudasse com as apostilas, para trabalhar com as crianças.

Foram à quadra, porque a escola estava em reforma. Na quadra, espaço que poderia ser utilizado para brincadeiras.

A professora estava trabalhando com as crianças questões como a árvore, suas flores e frutos. As crianças observaram a mangueira, pegaram folhas para analisá-las e encontraram um bichinho. Um grupo de crianças pegou folhinhas, fez casinha para o bichinho e cuidou dele. Antes, foram levar o bichinho para a professora ver; ela, por sua vez, não deu atenção e disse: *"Brincando com bichinho!"*

Repreendeu as crianças, porque era hora da apostila.

As crianças construíram várias relações entre os bichinhos e as folhas, construíram a casinha, discutiram sobre como iriam protegê-lo.

Como a quadra fica em frente ao parque, uma das crianças disse: *"Ai, eu quero ir pro parque!"*

Passaram-se 10 minutos: "Eu quero ir pro parque."

E não foram para o parque, porque a chuva chegou.

A coordenadora, logo em seguida, enfatizou, como já dito anteriormente, que a Secretaria Municipal de Educação solicita às escolas de Educação Infantil que as crianças sejam levadas ao parque todos os dias, mas isso não ocorre, em razão da cobrança de que a apostila tem que ser terminada.

[*Quando começou a chover, as crianças foram retiradas da quadra e levadas para a sala do Maternal, a única provida de brinquedos. As crianças levaram as folhas e o bichinho junto com elas. Na sala do maternal, ninguém podia brincar com os brinquedos ali presentes. As*

crianças não sabiam o que fazer, pois tudo estava proibido. Devido à agitação das crianças, a professora levou-as para outro lugar, a outra sala do Maternal, onde há uma televisão. Quando chegaram e viram as crianças menores, a interação foi imediata, porém logo foram proibidas de conversar ou brincar com os pequenos. Nenhuma outra atividade foi sugerida, como contar histórias, realizar brincadeiras em sala, entre outras.]

Ocorrido na sala de televisão do Maternal

[*Uma criança, brincando com a irmã durante a exibição de um desenho animado.*]

P1: Crianças, assim não pode ser, assim à vontade. Nem a mãe aguenta. O D. é muito agitado, nem a V. (a outra professora) aguentava, tem que pôr limites, ele não tem limites. A M. (supervisora das psicopedagogas) quer mandar ele pro CRAS (Centro de Referência da Assistência Social).

No dia do brinquedo, que se torna um dos poucos momentos das crianças poderem brincar, as crianças na realidade pouco brincaram. Mesmo sendo sexta-feira, elas têm que fazer a apostila ou outras atividades de alfabetização. Durante o uso das apostilas na quadra, as crianças mostraram-se interessadas no assunto, mas queriam tocar nas plantas, nos bichinhos. Como mostra o exemplo anterior, muitas hipóteses estavam sendo construídas, mas foram descartadas pela professora, como se não fizessem parte do processo de aprendizagem. Como foi visto a chuva também foi motivo de não brincar, de proibição da brincadeira. A prioridade é dada ao uso das apostilas e outras atividades de alfabetização. É importante aqui ressaltar que as crianças do pré III não possuem intervalos ou recreios para poder brincar. Esse tempo é apenas utilizado para a refeição das crianças. Em seguida, retornam para a sala de aula, para a continuidade das atividades[8].

8 Durante a pesquisa de campo, observei que as atividades indicadas pela professora referem-se ao uso das apostilas ou do caderno de tarefas de alfabetização.

O refeitório

Pesquisadora: Depois do almoço (às 10h30) as crianças têm um tempo pra brincar?

P1: Não, elas voltam pra sala e continua a atividade. Então, hoje era dia do parque, mas eu aproveitei o tempo pra fazer lá, né?, pra você ver.

Após o almoço, as crianças escovam os dentes e voltam para a sala.

Já no Ensino Fundamental, as crianças possuem intervalo direcionado para a refeição, mas também para as brincadeiras. Por meio das conversas com as crianças, nas observações durante o intervalo, percebi a enorme troca de experiências entre elas, além da resolução de conflitos, enriquecimento da linguagem, entre outros.

Pesquisadora: E aí, me contem sobre o intervalo, estão brincando bastante?

Criança M: Estamos, mas tem gente que bate na gente.

Pesquisadora: Nossa... e do que vocês estão brincando?

Criança M: De basquete, de bola....

Criança M: Olha o que eu trouxe!

Mostrou um boneco do Homem-Aranha.

Criança M: Minha mãe que trouxe pra mim.

Outra criança se aproximou:

Criança F: Olha o que eu trouxe!

Mostrou grãos de feijão e milho e ensinou como se brinca. Brincou como se fosse bulgária.

Pesquisadora: Que legal!

Outra criança, que estava observando, disse:

Criança D: Olha! É de semente!

Criança F: Minha mãe que me ensinou.

O intervalo

- As crianças trazem brinquedos (jogos, bonecas, cavalinhos, carrinhos e outros);

- Brincam de esconde-esconde, pega-pega, chute a gol, lego, passa anel.

Este é um momento importante para as crianças. Elas se organizam e têm suas próprias regras.

As formiguinhas – brincadeiras com a natureza

Uma das crianças me chamou, estando aparentemente muito preocupada:

Criança L: Professora, a J. matou as formiguinhas que a gente tava alimentando.

Criança J: Eu mato o que eu quiser.

Muito nervosa, a primeira perguntou:

Criança L: Você gostaria que alguém pisasse em você? A gente tava dando comidinha pra ela, não pode fazer isso.

Algumas meninas e meninos ficaram observando as formigas, por vários minutos, quase todo o intervalo.

Outro intervalo – Brincadeiras com o cachorro Half

O cachorro de um aluno, que sempre vem à escola, brincou com as crianças. Elas correram com ele e vice-versa (festa total). Nenhuma interrupção da direção quanto a esse fato.

A formiga

Novamente, as crianças estavam a observar as formigas e vieram conversar sobre o assunto.

Criança T: Professora Flávia, a S. pisa na formiguinha, que leva comida para os filhinhos. Tem que ver, carrega comida grande! *(não queria dar lanche para a colega, pelo fato de ter pisado nas formigas)*

Outras brincadeiras realizadas durante o intervalo – Pega-pega e Tourinho

No Ensino Fundamental também há uso de apostilas, mas as crianças têm mais espaços para o brincar, elas também brincam com a natureza e possuem intervalos. Assim, a Educação Infantil, mais do que o Ensino Fundamental, deixa de favorecer cada vez mais seu espaço para brincar e demais atividades lúdicas, conforme foi constatado por esta pesquisa.

A apostila vai se tornando, assim, um dos instrumentos que contribuem para o que se pode dizer "moldar as crianças", mas, teoricamente, segundo alguns defensores da prática, "servem para que todos os alunos tenham a mesma aprendizagem".[9] Ao refletirmos sobre essa questão, parece que todo ser humano se desenvolve da mesma maneira e que apenas os fatores biológicos imperam, na questão do desenvolvimento. Não é mais do que uma concepção naturalista do homem e de sua humanização, o que descarta a relevância das suas experiências sociais, suas particularidades e singularidades.

Pode-se entender a discussão acerca do uso das apostilas, na Educação Infantil, como instrumento potencializador dessa violência, e cabe, então, fazer algumas reflexões sobre o capitalismo que nos circunda, tendo em vista ser o sistema dominante gerador dessa opção. O uso do material se vincula não apenas a uma concepção pedagógica, mas principalmente a uma relação de consumo. Nesse sentido, a prioridade é dada aos interesses do capital, da comercialização e do lucro. A lógica do capital beneficia o interesse da classe dominante e desfavorece a possibilidade de uma transformação social siginificativa na esfera educacional, o que nos faz refletir conforme Mészaros (2005, p.27):

> Limitar uma mudança educacional radical às margens correlativas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientimente ou não, o objetivo de uma tranformação social

9 Fala comumente ouvida dos professores de Educação Infantil e Fundamental das escolas pesquisadas.

> qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na prória estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.

Desse modo, a dominação não usa a força braçal, porém exerce a manipulação dos homens, mediante imposições sociais estabelecidas pelo poder do capital. É a imposição real da ideologia dominante, reforçando as relações do mundo do trabalho, da exploração do homem, juntamente com a divisão de classes, que é interiorizada pela sociedade, sendo aceita de maneira natural.

Fica para trás, por consequência, a concepção de criança capaz, que tem voz e vez, sendo possuidora de direitos, já que estes são violentados a cada dia pela pressão da sociedade em querer antecipar as etapas do desenvolvimento infantil e de controlar suas expressões. Diante de tantas cobranças sociais com respeito às nossas crianças e suas atitudes ante o mundo que as cerca, pouco a pouco estão sendo massacradas pelo sistema atual. Um exemplo disso é a realização do simulado[10] para a Educação Infantil, como é reportado pela pesquisa de campo.

Ensino de letra cursiva e letra bastão

A P2, falando para as crianças sobre o traçado errado e sobre a prova que ela dera em sala de aula:

P2: Vocês viram na provinha que eu dei. Na próxima vez, coloco tudo errado.

Sobre a prova

P2: A primeira vez que dou prova para as crianças. Sabe, Flávia, vai ter um simulado aqui, porque uma das metas é o traçado.

10 Ver Anexo D (Modelo da prova do simulado para o Pré-III).

Após as informações dadas sobre o simulado comentado pela P2, fui perguntar a respeito do assunto para a diretora.

Pesquisadora: Então, a professora me falou que vai ter simulado[11] amanhã?

Diretora: Então, menina, hoje que fiquei sabendo. Ela me falou hoje (segunda-feira). Vai ser quarta e quinta. Eu nem sei como vai ser, diz que vai vir num pacote lacrado.

A professora entrou na sala em que estávamos conversando:

Pesquisadora: Então, R., vai ter simulado nesta semana, né?

Professora: É, menina, quarta e quinta-feira. Nossa, seria tão bom se você pudesse vir, porque tem que ficar gente na sala. Mas ninguém falou direito como vai ser, se quando a criança termina pode deixar sair, sabe, sei lá.

Observação: A professora faz comparações como se fosse um simulado de vestibular.

A educação, que tem como sua função essencial formar cidadãos autônomos, críticos e militantes, está-se perdendo em suas reais finalidades, configurando-se, diante do sistema político, como um instrumento poderoso de dominação, passando a ser um grande "aparelho ideológico do Estado" (ALthusser, 1974) e contribuindo para a instalação de uma massa populacional submissa. Nessa perspectiva, as apostilas acabam se tornando instrumentos de "bloqueio" para o desenvolvimento das potencialidades humanas.

A educação institucionalizada atual passa então a contribuir para a formação de indivíduos não críticos e conformados com os problemas sociais e a sua própria realidade social. Assim, a educação atual forma indivíduos que possam colaborar com as relações capitalistas de produção.

---

11 Segundo algumas informações, o simulado foi elaborado a partir das atividades que as professoras trabalharam com as crianças. Teve a colaboração do sistema apostilado vigente. O intuito é verificar avaliar as crianças e o professor preparando-os para futuras avaliações do MEC. A intenção também é estender o simulado para o Infantil I e II (crianças de 3 e 4 anos).

> Esta educação que reproduz a ideologia da classe dominante está voltada exclusivamente para o incremento da capacidade, entendida como o simples aprimoramento da força de trabalho. Este tipo educação, e porque não falar da escola, se transforma em uma verdadeira fábrica de mão-de-obra, preocupando-se mais com as demandas mercadológicas do que com a obtenção do conhecimento. Este modelo negligencia o indivíduo e se preocupa com o rendimento qualitativo e quantitativo, necessário para cobrir a demanda do mercado na reprodução capitalista. (Motta, 2001, p.84)

Nesse sentido, os materiais utilizados em sala de aula se transformam em produtos dessa esfera dominante. Cabe então salientar que o sistema apostilado de ensino se apresenta como um instrumento pedagógico de controle, que massifica os indivíduos:

> O conhecimento apostilado, porém, produzido em verdadeiras "fábricas do saber" potencializa a "(re)produção" de indivíduos massificados,prontos à adequação social que, atualmente, tem como um de seus principais objetivos o consumo. Sem este, não há capitalismo. (Motta, 2001, p.85)

Além do sistema de ensino apostilado, reduzir as experiências e atividades exploratórias coopera para que os professores sejam dominados pelo sistema imposto. Com efeito, as apostilas e os diversos materiais podem se tornar instrumentos de manipulação ideológica, perpetuando a lógica do capital, comprometendo a prática dos educadores.

Peteca – A prática pedagógica do educador como fator delimitador do espaço do brincar

Todo esse arsenal padronizado, na educação, afeta de forma significativa a formação e a prática pedagógica dos educadores. Levar a teoria à prática é um caminho árduo, que requer luta social

e política. Esse processo é desafiador diante da educação contemporânea, mediante regras ditadas pelo sistema dominante, que impõe supremacia e poder.

A formação dos educadores é moldada, em sua maior parte, pelos interesses do capital. Sua própria construção carrega traços deficitários que não colaboram com a formação do educador crítico, que tem consciência de seu papel como agente social, em busca de uma educação emancipatória e igualitária. A precariedade dos cursos de formação pode ser vista em seus próprios moldes, como cursos de curta duração, não presenciais ou por teleconferências. Veja, por exemplo, o diálogo com a direção da escola de Educação Infantil.

Direção

Fui muito bem recebida pela diretora, e tivemos uma longa conversa. Inicialmente, parecia incomodada com minha presença. Observei aspectos interessantes, durante nossa conversa. Antes de eu apresentar a proposta da pesquisa, a diretora enumerou todos os cursos que já tinha feito e também sua "larga experiência" como professora. Percebi que ela também queria mostrar que era aperfeiçoada, tinha muita experiência na área pedagógica e que entendia igualmente do assunto a ser abordado pela investigação.

Mesmo relatando sobre a relevância da formação do professor, em várias de suas falas, revelou apoiar formações rápidas e de aulas não presenciais. Um exemplo foi quando contou que era tutora de um curso de formação de professores de pós-graduação *lato sensu* à distância, que considerou ser ótimo, excelente para a formação dos professores.

Ela também destacou os cargos que já ocupou e que ocupa, atualmente. Disse ser membro de comissões julgadoras e que tem "relações com o MEC" (Ministério da Educação). A diretora parecia estar medindo forças, demonstrando ser influente e muito bem instruída, talvez tentando utilizar esses mecanismos como forma de intimidação.

Sua posição, ao receber a pesquisadora, realça certo apoio aos cursos rápidos, valorizando-os. É necessário sabermos diferenciar que o uso de tecnologias é relevante para o nosso desenvolvimento, porém não podemos deixar que ela se torne um fim em si mesmo, tomando o espaço da formação humana, que apenas a experiência com outros homens pode constituir.

A diretora também fez outros comentários relacionados à formação dos professores e à atuação pedagógica.

Diretora: *Os professores de Educação Infantil escrevem errado nas atas. Caprijoso, interesante... Imagine como é passado para as crianças...*

Teoria e prática – valorização da prática

Diretora: Sabe, tem gente que foi meu aluno e tá dando aula na faculdade. Não sou contra, mas não tem prática, sabe *(a relevância da prática em relação à teoria).*

Diretora: Sou da época que não podia usar caneta vermelha para corrigir. Que não podia usar nada, porque o aluno tinha que deixar fazer o que queria. Na verdade, ninguém sabia direito o que era isso, porque a gente trabalhava com o tradicional.

Isso nos remete à desqualificação desses profissionais, além de, intrinsecamente, desnudar a sua desvalorização, no contexto da realidade atual. Uma formação desqualificada para uma compreensão humanitária e emancipatória da educação conduz tais profissionais a atuar de maneira alienada, sem consciência crítica de seu próprio papel na sociedade, visto que

> historicamente essa consciência em-si tem se desenvolvido dentro do processo de alienação e, assim sendo, tem se constituído de forma alienada e passa de natural e espontânea (isto é, sem que se tenha consciência dela) a naturalmente e espontaneamente determinada

> pelas condições sociais alienadas. Se considerarmos que a consciência é condicionada pelas condições concretas da existência humana, quando os condicionantes servem como uma lógica alienante (como é a lógica do capitalismo, que não tem como objetivo ético o desenvolvimento do homem, mas o lucro e a mais valia), então o processo de desenvolvimento da consciência em-si tende para a alienação. (Mello, 2000, p.41)

Nesse sentido, o educador é impossibilitado de elaborações mais complexas de pensamento, fazendo-o esvaziar-se em suas práticas educativas, condenando-as a uma linearidade imposta pelo sistema. Assim, o educador passa a se prender aos materiais prontos, desqualificando o trabalho de criação e investigação, tanto dele próprio como das necessidades dos alunos. A diretora complementa, dizendo:

Diretora: Isso que eu vou te falar, você pode até colocar aí na sua pesquisa de mestrado. Se tirar a apostila, os professores não sabem trabalhar, não fazem nada. Eles não têm assim... não sabem os conteúdos programáticos de cada semestre, sabe.

É necessário, contudo, destacar que as atividades produtivas não devem ser entendidas como "atividades produtivas para o professor", ou seja, as atividades devem ser feitas pelas crianças, de modo que elas expressem suas ideias, mediante um processo colaborativo entre educador e a criança. Na verdade,

> para Vigotsky, o bom ensino é aquele que garante a aprendizagem e impulsiona o desenvolvimento. Nesse sentido, o bom ensino acontece num processo colaborativo entre o educador e a criança: o educador não deve fazer as atividades por e nem para a criança, mas com ela – atuando como parceiro mais experiente, não em lugar da criança. (Mello, 2003, p.6)

Essa formação deficitária traz consigo a concepção de que o professor ainda se considera e é considerado o centro da atividade pedagógica, limitando a criança, ao desenvolver suas potencialidades.

Muitas atividades são elaboradas pelo professor sem investigação prévia a respeito das necessidades das crianças e seus interesses, o que culmina numa relação de poder e de reprodução dos ideários da classe dominante, na qual o resultado é formar cidadãos conformados com a realidade, sem senso crítico e voz ativa, diante dos problemas sociais. Assim, atividades como a própria brincadeira são entendidas apenas como um desgaste de energia, sem significado maior para os interesses da educação.

O professor, infelizmente, também é vítima desse sistema. Levando em conta sua trajetória histórica e cultural e enfocando a precariedade de sua formação, já apontada, é relevante ressaltar que a ação pedagógica do professor está ligada a todas as suas experiências sociais, inclusive à de sua formação, que se solidifica na base da reprodução da ideologia dominante.

Diretora: Os professores da Educação Infantil têm que atingir metas, porque é uma visão da Secretaria da Educação. Sem a apostila, hoje, os professores não sabem dar aula. Quando eu trabalhava no pré I, aprendia uma parte do nome, no pré II, outras coisas. No maternal, ensina-se a 1ª letra do nome, depois uma parte do nome junto, depois no pré I o nome, depois no pré II o sobrenome. As metas, às vezes, as professoras acham que é tudo a mesma coisa, mas não é, é a forma de trabalhar que vai modificando, não é a mesma coisa. As cores, como ensinar... as cores vão sendo trabalhadas de forma diferente.

A fala da diretora evidencia, além da concepção de escola de Educação Infantil, a concepção de criança inserida nesse contexto. A criança é vista por partes e não como um todo.

Seu depoimento revela um pouco dessa concepção de escola de Educação Infantil, presente nesses espaços. Nota-se que em nenhum momento foi destacada a importância do brincar. Atividades, projetos, sempre se apresentam com um foco maior na alfabetização. Nesse sentido, percebem-se restos de uma concepção de criança e de desenvolvimento projetadas em moldes pré-articulados.

Espaço destinado ao desenvolvimento das potencialidades humanas, a escola torna-se, muitas vezes, desestimuladora desse processo.

O despreparo dos professores, igualmente vítimas do sistema, acaba por não deixá-los perceber essas relações. Crianças e educadores são vistos como produtos, que podem ser reproduzidos de maneira idêntica aos objetos materiais feitos em uma fábrica.

O papel do educador, como ser crítico, autônomo e político diante dos problemas educacionais, conscientizando-se da sua importância como agente social, manifestando-se por meio de sua prática pedagógica, viabilizando a construção do conhecimento que assegura a autonomia, o senso crítico, o posicionamento político e a reflexão dos alunos, é fundamental para que ocorram mudanças significativas no campo educacional. A educação é o móvel principal para transformar uma sociedade.

> O que é preciso é saber o que quer dizer negar conscientemente uma ordem estabelecida (ordem esta que, na nossa sociedade, está servindo aos interesses de tão poucos) que precisa ser ultrapassada para que se construa, a partir das condições existentes, uma nova ordem que assegure a transformação das estruturas sociais. (Oliveira, 1992, p.61)

Não é uma tarefa fácil, diante da realidade que vivenciamos, mas é necessário que não nos deixemos levar pela ideia de que a educação emancipatória e igualitária é algo utópico. A militância em defesa da educação fará a diferença transformadora, já que

> as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias. Esta soma de forças de produção, de capitais, de formas sociais de intercâmbio, que cada individuo e cada geração encontram como algo dado, é o fundamento real daquilo que os filósofos representaram como "substância" e essência do homem. (Marx & Engels, 1977, p.56)

Por isso, é importante que os educadores estejam atentos para que não acabem aniquilando a educação humanitária e a infância, por conta de modismos educacionais cultivados pela sociedade pós-

moderna. Uma educação de qualidade, numa perspectiva emancipatória, somente será implantada por meio da luta:

> As crianças pequenas dependem dos adultos para lutarem e assegurarem seus direitos. Em função das suas características próprias, principalmente etárias, elas não conseguem se organizar pela luta de seus direitos.Diante de tal quadro exige-se uma nova postura dos professores de creches e pré-escolas no Brasil, no sentido de se iniciar uma Educação Infantil que respeite a criança como sujeito de direitos – cidadã. Uma Educação Infantil que coloque a criança como centro do processo educacional. (Leite Filho, 2001, p.53)

É necessário que os educadores comecem a enxergar as crianças como possuidoras de direitos, o principal dos quais é o próprio direito à infância, pouco a pouco aniquilado em nossas escolas por um modelo de educação padronizada, que se preocupa apenas em preparar a criança para o futuro e não para o aqui e o agora.

Para finalizar este capítulo, é oportuno fazer alguns comentários que consideramos cruciais. Sabemos que vivemos num sistema educacional, que, a cada dia que passa, se preocupa menos com a formação humana. Mesmo tendo consciência disso, não podemos nos deixar dominar. É preciso que saibamos nos posicionar politicamente, ante essa realidade, e assumir nosso papel como educadores e agentes sociais. As apostilas e diversos outros materiais prontos reproduzem o sistema dominante e fragmentam o conhecimento, sendo proliferadores da estereotipia na escola, juntamente com outros fatores, como a ação e a autoridade pedagógica, envolvidas pelo sistema de ensino. Em decorrência, é importante refletir:

> Na escola, o sistema apostilado, como mais uma mercadoria inserida no contexto da Indústria Cultural, promete oferecer um ensino organizado, prático e racional. Mas, fragmentando o conhecimento, incapacita o indivíduo de compreendê-lo de maneira global, incluindo causas, processos, conseqüências, contextos etc. A quebra da unidade impede a ação reflexiva e transforma-se em instrumento

> de dominação. Reproduz a ideologia de setores privados e do próprio Estado, preparando o indivíduo quase que exclusivamente para o vestibular, afastando-o da possibilidade de um ensino e de uma educação emancipadores, bem como do conhecimento, da aquisição e do usufruto da cultura. Mais do que isso, impede-o de refletir sobre sua condição de cidadão e de optar com maior liberdade por seu destino. (Motta, 2001, p.88)

O sistema apostilado acaba por impedir que o educador possa se posicionar crítica e politicamente, em face dos problemas educacionais, na sua própria prática pedagógica, levando às crianças possibilidades de construírem suas hipóteses, de imaginarem, de vivenciarem diversas experiências, dando voz e vez aos alunos e permitindo-lhes a apropriação do conhecimento.

Em verdade, quando os educadores, em geral (dando ênfase aos responsáveis pela Educação Infantil e pelas séries iniciais do Ensino Fundamental), puderem assumir seus verdadeiros papéis de agentes sociais, também teremos assumido o respeito à infância, à escola, e ao próprio desenvolvimento humano, em seus mais amplos sentidos. Sabe-se que essa não é uma tarefa tão fácil, pois a formação deficitária já engendrada nos moldes do sistema dominante, as histórias sociais de cada sujeito são fatores que determinam muitas das posições políticas. Todavia, não devemos nos conformar ou aceitar de maneira natural o que é imposto pelo sistema. É preciso lutar em defesa das crianças, pelos seus direitos de brincar, de correr, de experiênciar; e é na escola, espaço de múltiplas dimensões, que tudo isso pode ser realizado, tendo em vista que a aprendizagem não é construída somente com papel e caneta ou conteúdos memorísticos, mas com as diversas experiências vivenciadas pelas crianças.

Acreditamos que, "inconscientemente", muitas crianças esperam por esse dia. Nessa perspectiva, é por uma cultura da infância, a qual concebe a criança como capaz, que tem voz e vez, que devemos continuar a lutar, mesmo que isso possa parecer utópico, diante da contemporaneidade.

Considerações finais
"Mas a professora não vai levar a gente pro parque..."

[...] E quando a noite chegar,
Um bom banho bem quentinho,
Sensação de bem-estar...
De preferência um colinho.

Uma caminha macia,
Uma canção de ninar,
Uma história bem bonita,
Então, dormir e sonhar...

Embora eu não seja rei,
Decreto neste país,
Que toda, toda criança
Tem direito de ser feliz!

(Rocha, 2002, grifo nosso)

O objetivo deste trabalho foi mostrar como o brincar é visto no contexto da última etapa da Educação Infantil e na primeira série do Ensino Fundamental, como são oportunizados os espaços das brincadeiras pelas escolas e como o fazem. De modo geral, a pesquisa de campo indicou que o brincar vem diminuindo cada vez mais nas esferas escolares, principalmente na educação infantil.

É preciso esclarecer de qual brincar estamos falando no espaço da escola. Temos encontrado várias denominações para o significado do brincar, mas consideraremos no contexto desta pesquisa o brincar, no sentido de que as brincadeiras surjam do referencial das próprias crianças, ou seja, da sua própria iniciativa. Isso não significa desconsiderar a mediação do educador nessas brincadeiras e em proporcionar novas, e essencialmente brincar com elas.

Acreditamos que o próprio processo do brincar já possibilita a construção do conhecimento sobre o mundo, oportunizando leituras sobre ele. O que tem ocorrido na escola é a substituição das brincadeiras de jogo simbólico, brincadeiras tradicionais, o contar histórias, entre outras atividades potencializadoras do desenvolvimento das crianças, em razão do uso excessivo de brincadeiras com fins para a alfabetização, ou seja, impossibilitando o aparecimento de brincadeiras que podem surgir em atividades livres, e que, portanto, perdem seu valor e significado.

Cabe aqui considerar algumas das discussões levantadas pelos capítulos, a fim de salientar a relevância de cada um para a construção desse trabalho. Pretende-se também discutir como a redução dos espaços do brincar nas escolas está relacionada às questões históricas, políticas e sociais, que podem determinar a própria concepção do brincar.

No primeiro capítulo,, "'Oi! Você vai brincar com a gente hoje, né?' – A construção do tema de pesquisa", retomamos a nossa trajetória acadêmica e pessoal como pesquisadora, fator essencial à realização deste trabalho. A graduação em pedagogia favoreceu os primeiros contatos com os alicerces teóricos da pesquisa, que juntamente com as diversas experiências de estágios, bolsas de iniciação cientifica e trabalho de conclusão de curso, o que culminou no grande envolvimento com a temática. Do contato direto com as crianças e com o contexto escolar surgiu o interesse em investigar os motivos da diminuição do brincar no espaço escolar, uma vez que as diversas experiências de brincadeiras com as crianças vieram mostrar a relevância dessa atividade para o desenvolvimento infantil. Já no mestrado, na frequência às disciplinas, na participação em diversos eventos e na discussão teórica constante com a orientadora, reafirmamos a temática e definimos as estratégias metodológicas.

Das relações com as escolas e com as fontes documentais construímos o capítulo "'A gente usa massinha, faz cópia, o calendário, as letras, os números, escreve e a 'pro' faz na lousa e a gente também faz' – Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: as concepções de criança e do brincar nas fontes documentais". Nas escolas pesquisadas, a denominada Lei de 9 anos ainda não se encontrava em vigor, devido o MEC ter estabelecido o prazo até 2010 para que todas as escolas se adequassem. Contudo, constatou-se que muitas crianças já se encontram matriculadas no pré-III com 5 anos e na primeira série com 6 anos de idade. A questão que se coloca é: será que na vigência da lei, poderia ocorrer uma antecipação cada vez maior da escolarização, crianças de 4 no pré-III e de 5 na primeira série do Ensino Fundamental?

Novas indagações surgiram a partir daí, principalmente se pensarmos o que esta lei poderia trazer de prejuízos às crianças com a antecipação das atividades de estudo, vindo a tomar o lugar das atividades potencializadoras do desenvolvimento infantil, como a atividade do brincar.

Nessa perspectiva, tornou-se então relevante refletir como essas questões vem sendo abordadas historicamente na psicologia e na educação. Assim surgiu o terceiro capitulo "'Olha! É de semente! Minha mãe que me ensinou' – A infância, o brincar e o brinquedo: uma história contar na psicologia e na educação", no qual se procurou resgatar, como o próprio nome diz, como a infância, a ação do brincar e o objeto brinquedo foram sendo historicamente concebidos, chegando até os dias atuais. Tal capítulo foi importante, pois delineou uma boa parte do caminho percorrido e que a concepção atual do brincar depende das condições sociais, políticas e econômicas da sociedade.

A partir de estudos recentes sobre como a psicologia, na abordagem da Teoria Histórico-Cultural, ilustrada também pelas falas dos participantes, elaborou-se o próximo capitulo: "'Você sabe como a gente brinca? De mamãe, de pega-pega, de escolinha, de médico, de neném' – A teoria histórico-cultural: O brincar como atividade essencial para o desenvolvimento infantil". Ficou claro nesse texto os fundamentos teóricos do brincar e como as crianças em suas falas e ações se ressentem da falta do brincar na escola, fazendo vários apelos em favor da

brincadeira, o que corrobora um dos pontos essenciais dessa pesquisa, dar vez e voz às crianças e considerar as suas cem linguagens. Loris Malaguzzi (1996, p.59), deixa claro num trecho de seu poema que...

> A criança tem
> cem línguas
> e depois cem, cem, cem)
> mas são-lhe roubadas noventa e nove
> A escola e a cultura
> separam-lhe a cabeça do corpo.
>
> Dizem-lhe:
> para pensar sem as mãos,
> para fazer sem a cabeça,
> para escutar e não falar,
> para compreender sem alegria,
> para amar e maravilhar-se
> somente na Páscoa e no Natal [...]

Assim como o poema retrata, percebeu-se que as crianças das escolas pesquisadas possuem, cem, mil linguagens, porém são impedidas de expressá-las. A escola não respeita as necessidades especificas das crianças, tratando-as como produtos a serem reproduzidos e embalados igualmente, configurando-se um processo que visa à homogeneização. Nesse contexto se pode entender porque ocorre a redução do brincar na Educação Infantil. Desde muito cedo a criança é cobrada a aprender a partir de modelos pré-estabelecidos e de materiais prontos, como o sistema apostilado de ensino.

No quinto e ultimo capítulo "'E você sabia que a gente tinha outra professora que pulava as lições da apostila?' – Alguns fatores delimitadores do espaço do brincar nas escolas pesquisadas", também deixa nítido que o uso do material apostilado de ensino se constitui num dos principais fatores que reduzem os espaços do brincar, além de impedir a criatividade da criança. A cobrança se estende como uma bola de neve. Professores sendo cobrados para o cumprimento do uso do extenso material, tanto por seus superiores (Secretaria da Educação), como pelos pais que induzidos pela mídia, acreditam estar sendo oferecido aos seus filhos uma educação de qualidade, equivalente às

escolas particulares.[1] Até mesmo o simulado,[2] realizado geralmente em períodos preparatórios para o vestibular, foi aplicado na Educação Infantil. Um dado importante e que chama a atenção, pois se trata de crianças entre 5 e 6 anos que já estão submetidas a tal processo.

Além do uso das apostilas, as demais atividades pedagógicas se concentram, em sua maior parte, em atividades mimeografadas ou exercícios de alfabetização. Jogos, músicas, brincadeiras tradicionais ou atividades diferenciadas não aparecem nesse contexto.

São consequências do sistema capitalista, que reduzem a educação a uma espécie de mercadoria, onde a qualidade de ensino é baseada no lucro. O uso exagerado de caros materiais apostilados, envolvidos em propagandas políticas, induz o povo a acreditar que o ensino de qualidade é tomado por esse viés. Nesse sentido, a prioridade da educação atual é antecipar as etapas do desenvolvimento, para assim preparar as crianças para o mercado de trabalho assalariado e continuar a propagar os ideários da classe dominante.

As preparações para o Ensino Fundamental e a preocupação de ingressarem alfabetizados são extremas, o que viabiliza a redução de outras atividades potencializadoras não somente como a atividade do brincar, como também as atividades artísticas como a música, a dança, o teatro, a pintura, ou seja, as mais de cem linguagens das crianças, como ressalta Malaguzzi (1996) no poema citado.

As crianças por sua vez, começam a interiorizar que a escola de Educação Infantil é somente para estudar e não é espaço para a brincadeira. O que pode se depreender das falas e ações das crianças, que deixam escapar suas angústias e opressões frente a uma realidade que elas não conseguem se opor.

Em geral, as instituições escolares, destacando aqui as pré-escolares, possuem suas características estruturais demarcadas por um espaço no qual se concebe o estudo formal. Assim, a pré-escola, foco deste trabalho, compunha-se de mesas e cadeiras, lousa, giz, prescindindo de material próprio a idade das crianças.

---

1 Isso não significa que as escolas particulares ofereçam um ensino de qualidade, pautado no referencial de uma educação mais justa e igualitária.

2 Como já dito anteriormente, modelo do simulado em anexo (Anexo D).

A redução dos espaços para a realização de atividades lúdicas e artísticas tornou-se visível principalmente na pré-escola, o que já nos indica também que a Educação Infantil está cada vez mais perdendo a sua função de humanizar as crianças, tornando-se apenas num espaço de alfabetização precoce.

Já a instituição de Ensino Fundamental possui uma estrutura diferenciada da Educação Infantil em alguns aspectos, porém muito parecidos em outros. Ao ser entendida como espaço de escolarização, sua organização volta-se para tal objetivo. Salas com projetos extracurriculares, como de informática, xadrez, inglês; salas de reforço para crianças com dificuldades em matemática e português são os principais elementos constitutivos desse espaço.

Possuem, entretanto, também ambientes estruturados às brincadeiras como a quadra, o gramado e o pátio. A quadra é mais utilizada para as aulas de Educação Física. Localiza-se ao lado do gramado, que, por sua vez, é utilizada para festividades ou atividades extras. As crianças têm acesso a esses espaços à medida que surgem atividades conduzidas por professores. Um portão separa o pátio do intervalo da quadra e gramado, demarcando a separação entre os espaços. Essas são algumas das características que a diferem da escola de Educação Infantil, pois os espaços do brincar no Ensino Fundamental mostraram-se mais significativos, as brincadeiras são mais frequentes e as crianças tem mais liberdade para se expressarem, o que indica que, mesmo de forma muito peculiar, as necessidades infantis e suas especificidades são mais respeitadas.

Nesse espaço, de acordo com os dados extraídos, a alfabetização aparece de maneira menos intensa, mas o uso de atividades mimeografadas é frequente. Também são utilizadas as apostilas, porém não presenciamos o uso desse material. O que contrasta com a Educação Infantil (pré-III), no qual a pressão da alfabetização é maior, porque as crianças "ainda" não estão alfabetizadas, enquanto, no Ensino Fundamental, pressupõe-se que já estejam. Parece que, no Fundamental, as crianças já estão ali para esse fim, para se alfabetizar, ao passo que no Infantil, fica a cobrança de que é preciso alfabetizá-los para poder ingressar no Ensino Fundamental. Sendo assim, du-

rante as observações, constatamos que as crianças do Fundamental brincam mais que as do Infantil, de certa forma também porque, no primeiro, há os intervalos de recreio todos os dias, o que no Infantil, já não acontece, pois esse horário é ocupado para o almoço das crianças.

Deve se sublinhar a iniciativa de profissionais do Ensino Fundamental na organização e desenvolvimento do projeto Folclore,[3] que trabalhou as brincadeiras tradicionais com as crianças. O objetivo a ser alcançado era o de resgatar valores. Mesmo que o foco desse projeto não tenho sido a relevância das brincadeiras para o desenvolvimento do psiquismo infantil, produziu efeitos no cotidiano das crianças, que durante os intervalos, passaram a se divertir com as brincadeiras tradicionais. Isso nos mostrou que a realização desse projeto revelou um certo compromisso da direção para com as atividades lúdicas, envolvendo outros profissionais da escola e ampliando também o espaço de participação das crianças.

No Ensino Fundamental, em conversas com as crianças, brincadeiras sugeridas por elas, o brincar no intervalo e na sala de aula, a presença de brinquedos na escola, em qualquer dia da semana, além da interação positiva conosco, no decorrer do período de observações, foram extremamente importantes. As crianças se aproximaram para conversar e dar sugestões sobre jogos e brincadeiras. Observou-se grande envolvimento das crianças com as brincadeiras tradicionais, o que nos permitiu interferir no sentido de elaborar uma lista dessas brincadeiras, ilustrando-a com desenhos. As brincadeiras tradicionais foram as mais cotadas, o que evidenciou que o trabalho realizado pela diretora funcionou como mediador de todo o processo.

Muitas das falas e observações deste trabalho, destacando as encontradas na pré-escola revelam um pouco dessa concepção de escola de Educação Infantil, presente nesses espaços. Nota-se que são poucos os momentos em que foi ressaltada a importância do brincar.

---

3 O Projeto Folclore, idealizado e desenvolvido pela unidade escolar, teve como intuito resgatar valores nas crianças, através das brincadeiras. Não há registros escritos do projeto.

Atividades e projetos estavam sempre voltados para alfabetização. Essa concepção pode ter recebido influência da formação oferecida aos profissionais da educação.

O conhecimento que eles recebem, em seu período de formação básica, é essencial para sua atuação profissional. Atualmente, muitos dos cursos de formação de professores são reduzidos a cursos vagos, à longa distância, com aulas não presenciais ou videoconferências. A maioria deles é aprovada pelo Ministério da Educação (MEC). Esses tipos de formação, muitas vezes, são paliativos, reforçando concepções cristalizadas, o que desfavorece uma posição critica e política diante da situação educacional vigente. Nas escolas pesquisadas, a formação das professoras envolvidas é de magistério e curso superior, porém isso não significa que sejam de qualidade, lembrando que os cursos regulares de formação também reproduzem a política vigente, comprometendo a concepção de criança e de brincar. Assim, os educadores passam a comprometer a maneira de conduzir as atividades pedagógicas.

Os dados e análises realizados mostram a concepção de criança das professoras das salas pesquisadas o que, consequentemente, revela a sua concepção de brincar. Numa das ações de uma das professoras P2 da Educação Infantil, destaca-se uma passagem, na qual a mesma distribui brinquedos às crianças, para que a pesquisadora as visse brincando. Nessa atividade a professora demonstra a sua despreocupação para com a atividade, uma vez que a mesma não faz parte de suas atividades pedagógicas diárias.

O trabalho não intencional da professora, no entanto, não inviabilizou que as crianças pudessem trazer dados essenciais à pesquisa. Durante as brincadeiras, que duravam cerca de 20 minutos, as crianças criaram histórias, evidenciaram algumas de suas experiências sociais, trocaram ideias, realizando brincadeiras de papéis sociais, o que nos faz refletir novamente sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento do psiquismo infantil.

Quanto à visão do brincar que aparece nas observações, em geral, definem-se mais como uma atividade relacionada ao desgaste de energia, de efeito pedagogizante. Mesmo assim, o Ensino Fundamental

mostrou-se como um espaço diferenciado, oportunizando, de certa forma, uma abertura maior para a realização de brincadeiras.

Em resumo, a partir das considerações, até o momento, foi possível elaborar um quadro comparativo das principais diferenças observadas nos dois espaços de pesquisa: pré-III, etapa final da Educação Infantil, e 1ª série do Ensino Fundamental, tal como se segue.

Quadro 3 – Quadro comparativo: Educação Infantil e Ensino Fundamental

Educação infantil	**Ensino fundamental**
Primeiras atividades do dia: apostila	Atividades mimeografadas
Professora rude (substituta e efetiva)	Professora mais amável
As crianças não podem trazer brinquedos, somente na sexta-feira	As crianças podem trazer brinquedos todos os dias
Não há intervalos, só a hora do almoço	Tem intervalo, lanche e brincadeiras no pátio
Vão ao parque esporadicamente (uma ou duas vezes na semana, não raro nenhuma vez), também não realizam outras atividades lúdicas.	Não há parque, mas brincam todos os dias no pátio .
Educação Física: não presenciei nenhuma aula (no dia em que fui para verificar, o professor faltou).	Educação Física: brincam de vários jogos e brincadeiras diversas, algumas mais direcionadas à competição.
Acompanhei apenas uma atividade de jogo, o Bingo do alfabeto.	Não foi trabalhado nenhum jogo em sala de aula, mas participaram de outros jogos no intervalo (lego, chute a gol, arremessa cesta).
As crianças não podem conversar e andar pela sala.	As crianças podem conversar e andar pela sala (às vezes a professora os repreende)
Não há preocupação com o brincar como atividade essencial. A atividade principal a ser realizada é a alfabetização. (concepção da escola e da professora). Muita tensão e repressão para alfabetizar.	Não há preocupação com o brincar como atividade importante para o desenvolvimento (teoricamente), porém é muito presente na escola, devido à preocupação com o resgate de valores. Alfabetizar também é importante, mas tem menos tensão.
Não presenciei nenhuma atividade de desenho livre, colagem, música ou jogos (sem que sejam pedagogizantes); mesmo assim, apenas o bingo das letras foi presenciado uma vez.	As crianças têm mais autonomia para desenhar livremente, em intervalos de atividades, mesmo que a professora não autorize expressamente.

O Quadro 3 permite uma leitura mais clara das diferenças entre as escolas. Como já dissemos, as crianças do Ensino Fundamental tiveram maior liberdade para brincar e os profissionais estavam mais envolvidos com atividades dirigidas ao brincar.

Não afirmamos que todo o trabalho encontrado nesta escola tenha sido relevante, considerando nossos pressupostos teóricos, mas pode se afirmar que, nesse contexto, a ação do brincar e demais atividades lúdicas são manifestadas com mais intensidade pelos educadores e pelas próprias crianças, o que nos sugere mais iniciativas e mediações.

Ainda que as brincadeiras tradicionais tenham surgido a partir da organização da escola, com a intenção indicada, as crianças aprenderam as brincadeiras e passaram a brincar no intervalo, o que favoreceu a interação.

Os apontamentos finais "'Mas a professora não vai levar a gente pro parque...' – Considerações finais", indicam que o brincar é uma atividade essencial para que a criança alcance um maior nível de desenvolvimento psíquico, o que caracteriza seu importante papel no processo de humanização. Sabemos que muitos estudos em diversas linhas teóricas foram e continuam sendo realizados em defesa do brincar. A história tem nos mostrado o caminho percorrido para a conquista desse espaço do brincar na literatura da psicologia e da educação. Contudo, mesmo com estudos na área e a luta em defesa dos direitos da criança, o brincar, ainda não ocupou o espaço que merece em nossa sociedade.

Os discursos da maioria das escolas são belos, defendo a criança e seus direitos e priorizando, muitas vezes na retórica a atividade da brincadeira. Mas o que acontece na prática? Um exemplo pode ser retirado desse mesmo trabalho. Na Educação Infantil uma das profissionais ressalta que a Secretaria da Educação pede para levar as crianças ao parque todos os dias, mas as professoras não o fazem, pois, precisam "dar conta do pedagógico, cumprir as apostilas, as metas impostas, a data certa para entregar a descrição do desenvolvimento das crianças". Nos perguntamos: que concepção de criança é essa? que concepção de desenvolvimento humano é esse?

Esta marcha atual rumo à aceleração do desenvolvimento infantil se solidifica mediante as práticas educativas, que carregam uma formação profissional deficitária, políticas públicas educacionais paliativas e o descompromisso de nossos governantes para com a educação de nosso país. O que define uma visão de educação mercantilista que não se preocupa com valores mais humanitários.

É relevante sublinhar que a discussão iniciada, nesse trabalho de mestrado, merece ainda ser mais bem aprofundada por outros estudos que possam contribuir significativamente para o resgate do brincar como direito fundamental da criança.

Para tanto será necessário que as pesquisas sobre essa problemática identifiquem os vínculos mediadores entre a prática educativa e as formas de apropriação do real pelo sujeito, a fim de que as mudanças sejam alcançadas.

Torna-se, portanto, desafiador e instigante para nós mesmos, como pesquisadora e educadora e aos que lutam por uma educação para além dos discursos, dar continuidade à presente pesquisa e acreditar que esse pode ser o caminho para a transformação da realidade. É nesse sentido que trilhamos nossa caminhada.

Referências bibliográficas

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado.* Lisboa: Presença, 1974.

AQUINO, J. G. *Do cotidiano escolar*: ensaios sobre a ética e seus avessos. São Paulo: Summus, 2000.

ARANTES, V. A. (Org.) *Humor e alegria na educação.* São Paulo: Summus, 2006.

ARCE, A.; DUARTE, N. (Org.) *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil*: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família.* Rio de Janeiro: LTC, 1978.

BOCK, A. M. B. et al. (Org.). *A psicologia sócio-histórica*: uma perspectiva crítica em Psicologia. São Paulo: Cortez, 2001.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Veja, 1978.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura: *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil, 3:* Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2000.

______. Ministério de Educação e Cultura: *Ensino fundamental de nove anos:* orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade – Mais um ano é fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2006a.

______. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos

Jurídicos. *Lei N° 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.* 2006b. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/LeiL11274.htm>. Acesso em: 27 mar. 2008.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura.* São Paulo: Cortez, 2006.

CAFARDO, R.; TWASSO, S. 150 municípios paulistas adotam apostilas em escolas públicas. *O Estado de S. Paulo.* São Paulo, 15 abril 2008. Disponível em: <http://www.estado.com.br/editorias/2008/04/15/edi-1.93.5.20080415.2.1.xml>. Acesso em: 27 mar. 2008.

CARVALHO, A. M. et al. Brincar e educação: concepções e possibilidades. *Psicologia em Estudo,* Maringá, n.2, p.217-226, mai./ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 13 mar. 2008.

CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. *Educação & Sociedade,* Campinas, v.23, n.80, p.326-45, set. 2002.

D'ANTOLA, A. (Org.) *Disciplina na escola*: autoridade x autoritarismo. São Paulo: E.P.U., 1989.

DEMO, P. *Política social, educação e cidadania.* Campinas: Papirus, 1994.

______. Apostila – Para não ler. *Revista da Faculdade de Educação,* Universidade do Estado de Mato Grosso, v.4, p.53-70, 2008.

DIAS, L. S. *Infâncias nas brincadeiras*: um estudo em creche pública e em creche privada. Campinas, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

DIMENSTEIN, G. *O cidadão de papel.* São Paulo: Ática, 1994.

DUARTE, N. *Vigotski e o "aprender a aprender":* crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.* Campinas: Autores Associados, 1996.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Caderno de Pesquisa*, n.115, p.139-54, março 2002.

EDWARDS, C. et al. *As cem linguagens da criança.* Porto Alegre: Artmed, 1999.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FARIA, A. L. G. *O coletivo infantil em creches e pré-escolas*. São Paulo: Cortez, 2007.

FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, P. D. P. (Org.) *Por uma cultura da infância*: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. *Ideologia no livro didático.* São

Paulo: Cortez, 1986.
______. *Educação pré-escolar e cultura:* para uma pedagogia da educação infantil. Campinas: Ed. Unicamp, São Paulo: Cortez, 1999.
______. *Educação Infantil pós LDB*: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados – FE/Unicamp; São Carlos: Ed. Ufscar; Florianópolis: ED. UFSC, 2001.
FARIA, A, L. G de.; MELLO, S, A. (Org.) *Linguagens infantis*: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005.
FERNANDES, A. V. M. I. et al. (Org.) *Nova LDB*: trajetória para a cidadania? São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
FERNANDES, F. *O desafio educacional.* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
______. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.* São Paulo: Martins Fontes, 2004.
FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.
FOUREZ, G. *A construção das ciências*: introdução à filosofia e à ética das ciências. São Paulo: Editora da Unesp, 1995.
FREINET, C. *As técnicas Freinet da Escola Moderna.* Lisboa: Estampa, 1976.
FREIRE, M. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
FREITAS, M. T. A. *Vygotsky & Bakthin* – Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 2006.
FREIRE, P. *Papel da educação na humanização.* Chile, 1967. Disponível em: <http://educalara.vilabol.uol.com.br/freire2.htm>. Acesso em: 6 abril 2008.
FRIEDMAN, A. *O direito de brincar.* São Paulo: Scritta: Abrinq, 1992.
______. *A arte de brincar: brincadeiras e jogos.* Petrópolis: Vozes, 2004.
GENTILI, P. (Org.) *Pedagogia da exclusão:* o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis: Vozes, 1995.
GONDRA, J. G. (Org.) *História, iInfância e escolarização.* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.
GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (Org.) *Infância, educação e neoliberalismo.* São Paulo: Cortez, 1996.
______. *Infância, escola e modernidade.* São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.
IVAN Valente critica terceirização do ensino na rede pública. *Ivan Valente Deputado Federal.* Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.ivan-

valente.com.br/cn02/noticias/nots_07_det.asp?id=1451>. Acesso em: 06 jan. 2008.

KAROLYN, E. (Org.) *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) *O brincar e suas teorias.* São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

______. *O jogo e a educação infantil.* São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil:* a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Archiamé, 1982.

KRAMER, S.; LEITE FILHO, A. Os paradoxos da infância. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Org.) *Em defesa da educação infantil.* Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KHULMANN JUNIOR, M. Pedagogia e rotinas no Jardim de Infância. In: ______. *Infância e educação Infantil*: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

______. *Infância e educação infantil:* uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo.* Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

______. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

LIMA, R. Escola apostilada: ilusão ou barbárie? *Revista Espaço Acadêmico,* n. 63, ago. 2006. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/063/63lima.htm>. Acesso em: 2 nov. 2007.

LUDKE, M. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. et al. *Psicologia e pedagogia I*: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa: Estampa, 1991.

LURIA, A. R; YODOVICH, I. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MAGALDI, A. M. B. M. Cera a modelar ou riqueza a preservar: a infância nos debates educacionais brasileiros (anos 1920-30). In: GONDRA, J. G. (Org.) *História, infância e escolarização.* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

MALAGUZZI, L. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança.* Porto Alegre: Artmed, 1999.

MANSON, M. *História do brinquedo e dos jogos*: brincar através dos tempos.

Lisboa: Teorema, 2002.

MARTINS, J. S. *O massacre dos inocentes:* a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1991.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A; DUARTE, N. (Org.) *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil*: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

MARX, K. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROMM, E. *O conceito marxista de homem.* Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

______. *O capital:* crítica da economia política. São Paulo: Difel, 1982.

______. *A ideologia alemã:* Feuerbach. São Paulo: Hucitec, 1984.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã.* São Paulo: Grijalbo, 1977.

______. *Obras escolhidas.* São Paulo: Alfa-Ômega, s. d.

MEDEIROS, E. B. *Jogos para recreação na escola primária*: subsídio à prática de recreação infantil. Rio de Janeiro: Inep, 1959.

MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Org.) *Psicologia histórico-cultural:* contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da escola de Vygotsky para a Educação Infantil. *Pro-posições*, Campinas, v.10, n.1, p.16-27, 1999.

______. Concepção de criança e democracia na escola da infância: a experiência de Reggio Emilia. *Cadernos da FFC,* Marília, v.9, n.2, 2000a.

______. *Linguagem, consciência e alienação:* o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica. Marília: Unesp Marília Publicações, 2000b.

______. *A educação das crianças de 0 a 3 anos.* Marília: Unesp, 2003. (Mimeogr.)

______. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (Org.). *Introdução à Psicologia da Educação:* seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

______. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: contribuições de Vygotsky In: FARIA, A, L. G de; MELLO, S, A. (Org.) *Linguagens infantis***:** outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005.

MENDONÇA, S. G. L; MILLER, S. (Org.) *Vigotski e a escola atual*: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

MÉSZAROS, I. *A educação para além do capital.* São Paulo: Bomtempo, 2005.

MINAYO, M. C. S. (Org.) *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

______. *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MOTTA, C. E. S. Indústria cultural e o sistema apostilado: a lógica do capitalismo. *Cadernos Cedes,* n.54, ago. 2001.

MOSS, P. et. al. *Qualidade na educação da primeira infância.* Porto Alegre: Artmed, 2003.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar.* São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NOGUEIRA, P. L. *Estatuto da criança e do adolescente comentado*. São Paulo: Saraiva, 1991.

NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, B. (Org.) *A socialização do saber escolar.* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

OLIVEIRA, V. B. *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.* Petrópolis: Vozes, 2000.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância.* Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RAMOS, G. *Infância.* Rio de Janeiro: José Olímpio, 1953.

REIS, R. M. C. A pré-escola na visão de crianças de 1ª série. *Psicologia da educação,* v.20, p.55-75, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/psie/v20/v20a04.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2008.

ROCHA, H. H. P. Educação escolar e Higienização da Infância. *Cadernos Cedes,* Campinas, v.23, n.59, p.39-56, abril 2003.

ROCHA, M. S. P. M. L. *Não brinco mais*: a (des) construção do brincar na educação infantil: Ijuí: Unijuí. 2005.

______. O Ensino de Psicologia e a Educação Infantil: a nova política pública para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e suas possíveis repercussões para o desenvolvimento psicológico infantil. *ETD – Educação Temática Digital*, v.8, n.2, p.266-77, 2007.

ROCHA, R. *Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha.* São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2002.

ROMANELLI. O. *História da educação do Brasil.* Petrópolis: Vozes, 1996.

ROMÃO, J. E. *A dialética da diferença*: o projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal. São Paulo: Cortez, 2000.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (Org.) *Creches e escolas no hemisfério Norte.* São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1998.

RUIZ, J. M; MATTIOLI, O. C. Violência Psicológica e violência doméstica. In: ARAÚJO, M. F.; MATTIOLI, O. C. (Org.) *Gênero e violência.* São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

RUSSO, D. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, A. L. G. (Org.) *O coletivo infantil em creches e pré-escolas*: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, S. M. P. dos. *Brinquedoteca*: sucata vira brinquedo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SASS, O. Problemas da educação: o caso da psicopedagogia. *Educação & Sociedade,* v.24, n.85, p.1363-73, dez. 2003.

SATO, L.; SOUZA, M. P. R. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia. *Psicologia USP,* v.12, n.2, p.29-47, 2001.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

SILVA, E. B. (Org.) *A educação básica pós-LDB*. São Paulo: Pioneira, 1998.

SMOLKA, A.; GÓES, M. C. (Org.) *A linguagem e o outro no espaço escolar.* Petrópolis: Vozes, 1994.

TONUCCI, F. *Com olhos de criança.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TREDICI, C. T. *Adoção pelos municípios do Estado de São Paulo de contratações de "sistemas apostilados de ensino" de empresas privadas para aplicação nas escolas públicas municipais.* São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.tce.sp.gov.br/artigos/ArtPublicTompsonGestaoDemocEscolaSistemaApostilado.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2008.

TULESKI, S. C. *Vygotski:* a construção de uma psicologia marxista. Maringá: Ed. UEM, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1989.

______. *A formação social da mente.* O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

______. *Problemas teóricos y metodológicos de la psicologia.* Madri: Visor, 1991b. (Obras escolhidas, v.1).

______. *Problemas de psicologia geral.* Madri: Visor, 1993a. (Obras escolhidas, v.2).

______. *Problemas del desenrollo de la psique.* Madri: Visor, 1993b. (Obras escolhidas, v.3).

______. *O desenvolvimento psicológico na infância.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone/Edusp,1988.

WAJSKOP, G. *Concepções de brincar entre profissionais de educação infantil*: implicações
para a prática institucional. São Paulo, 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

______. *Brincar na pré-escola.* São Paulo: Cortez, 2005.

ZACHLOD, M. G. Room to grow. *Educational Leadership,* v.54, n.1, p.50-3, 1996.

ZILBERMAN, R. (Org.) *A produção cultural para a criança.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

Anexos

Anexo A
Metas e requisitos mínimos a serem atingidos ao final do primeiro e segundo semestres do Pré-III (delegadas pela Secretaria Municipal de Educação)

Primeiro semestre

1 – Reproduzir o próprio nome sem modelo e reconhecer o nome dos colegas;
2 – Reconhecer várias letras do alfabeto;
3 – Reproduzir e identificar partes do corpo, com alguns detalhes;
4 – Identificar uma variação mínima de 8 cores;
5 – Reconhecer, identificar e reproduzir figuras geométricas, quadrado, circulo, triângulo e retângulo;
6 – Reconhecer algarismos de 1 a 10;
7 – Quantificar e representar até 5;
8 – Ter noções dos dias da semana, meses do ano e calendário;
9 – Formar palavras de acordo com as suas hipóteses silábicas, fazendo uso do alfabeto móvel;
10 – Produzir escrita espontânea;
11 – Reconhecer a função social do número.

Segundo semestre

Reproduzir o nome e sobrenome com modelo;
Reconhecer todo o alfabeto;
Reconhecer, identificar e traçar os algarismos de 0 a 10;
Quantificar, representar e seqüenciar de 0 a 10;
Reconhecer a função social do número e aplicá-lo (adição e subtração);
Formar palavras e textos coletivos;
Reproduzir a escrita espontânea (em grupo individual);
Desenvolver a leitura, respeitando-se os níveis;
Ter noções de grosso, fino, comprido, curto, o primeiro, o último, largo, estreito, de frente, de costas, de lado, ontem, hoje, amanhã;
Fase da escrita: silábica com valor sonoro.

Anexo B
Desenhos e listas de brincadeiras feitas pelas crianças

10/09/07

EDLAINE

LISTA DE BRINCADEIRAS

* 1 PEGA-PEGA
* 2 - AMARELINHA
* 3 - PULAR CORDA
* 4 - BICICLETA
* 4 - PASSA ANEL
* 5 - PEGA FRUTA
* 6 - BONECA
* 7 - ESTRELA ESTRELINHA
* 8 - CORRE CUTIA NA CASA DA TIA
* 9 BATATA QUENTE

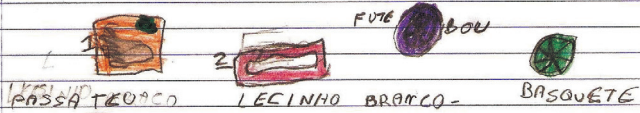
LUCAS E YHAN
LISTA DE BRINCADEIRA
10/09 /2007
1 PEGA PEGA AMERICANO
2 IMITAÇÃO
3 AMARELINHA
4 PASA ANEL
5 ESCONDE ESCONDE
6 COELINHO SAI DA TOCA
7 TELEFONE SEN FIL
8 FUTIBOL
9 VOLEI
10 QUEIMADA
11 AI
12 PINPONETA
PEGA PEGA
BOY

YHAN E LUCAS | LISTA DE BRICADEIRAS | 10/09/07

1 PEGA PEGA MERICANO
2 BASQUETE
3 EMITAÇÃO
4 ESCODE ESCODE
5 AMARELINHA
6 LECINHO BRANCO
7 VOLEI
8 COELINHO SAI DA TOCA
9 PASSA A NEU
10 TELEFONE SEI FIU
11 FUTE BOU
12 QUEIMADA
13 MÃO DE FERRO
14 PINPONETA
15 PULA CORDA

FUTE BOU

1 PASSA TEOACO

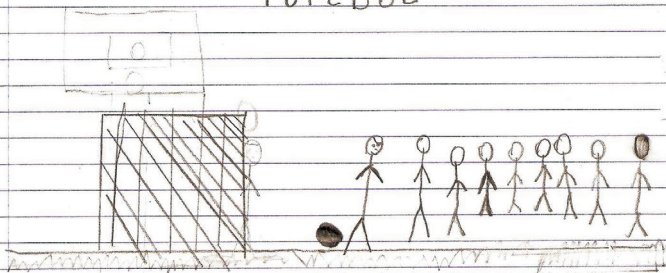
2 LECINHO BRANCO

BASQUETE

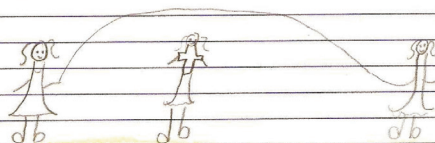
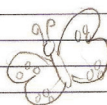
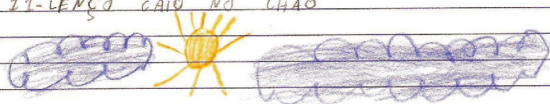
GABRIEL ALVES + HYGGOR 10/09/07

LISTA DE BRINCADEIRAS

1-PEGA-PEGA
2-LENCINHO BRACO
3-PEGA-PEGA-FRUTA
4-PASA ANEL
5-CINICA
6-PULAR CORDA
7-JOGAR FOTEBOL
8-JOGAR VIDEO-GAME
9-BATATA QUENTE
10-MAO DE VERRO
11-PIBOLETA
12-SKETE
13-PASQUETE
14-VOLY
15-AMARELINHA
16-RODA

FUTEBOL

GABRIELA-FERRONI-PEREZ-10/09/07

LISTA DE BRINCADERAS

*-1-PULA CORDA
*-2-ANDA DE PATINETE
*-3-PEGA PEGA
*4-PASA A NELU
*5-PEGA PEGA AMERICANO
*6-BONECA
*-7-PETECA
*-8-ISCONDI
*-9 BASQUTE
*-10-RODA
*-11-LENÇO CAIO NO CHAO

NOME: EDUARDA THAINARA 10/09/07

LISTA DE BRINCADEIRAS

- 1 LENCINHO BRANCO
- 2 PEGAPEGA AMERICANO
- MIMICA
- ESCONDE ESCONDE
- PEGAPEGA FRUTA
- BOLINHA DE GUDE
- BONECA
- CASINHA
- PASA A NEL
- ESCOLINHA
- ODONTECA
- ABABALU
- O CAMINHÃO DE LARANJA
- CORRIDA
- XUXA

Anexo C
Glossário de algumas brincadeiras citadas no Anexo B

- **Andar de roler** – espécie de patins, apostar corrida, dançar utilizando o roler.
- **Lenço que corra**, **lenço atrás, lencinho branco ou corre cotia** – precisa-se de 3 ou mais jogadores. É uma brincadeira ao ar livre e precisa-se de um lenço. Os jogadores em circulo, e lado a lado. Escolhidos por sorte (geralmente entram em acordo no grupo) , uma criança permanecerá fora do circulo, correrá em volta dele e escolherá uma das crianças. Colocará o lenço atrás. Assim que a criança escolhida descobre, tentará correr atrás da criança que colocou o lenço. Esta por sua vez deve tentar sentar no lugar da criança escolhida. Durante a brincadeira as crianças fecham os olhos e cantam:

"corre cotia
Na casa da tia
Correcipó
Na casa da vó
Lencinho na mão
Caiu no chão
Moça bonita
D meu coração
Posso jogar?
Pode!"

- **Pega-fruta** – modalidade do pega-pega - para não ser pego a criança precisa abaixar-se e dizer o nome de uma fruta.

- **Odontecá** – Duas ou até 3 crianças brincam com as mãos cantando a música :

Odontecá
Le peti le tomá,
Le café com chocolate
Odontecá.

- **Pega pega americano** – modalidade do pega-pega. Quando o pegador pega o que foge, este tem que parar no lugar e abrir as pernas até que outro que também foge passar por baixo dele. Quando uns dos que fogem é pego 3 vezes, é a vez dele ser o pegador.

- **Xuxa** – imitação da Xuxa e suas músicas.

- **Elefantinho cor de rosa ou elefantinho colorido –** brincadeira realizada com a participação de várias crianças. As crianças escolhem entre eles quem será o elefantinho. O sorteado diz:

Elefantinho colorido!
Os outros perguntam:
Que cor?

A criança que representa o Elefantinho colorido escolhe uma cor e responda a pergunta. No mesmo momento, as crianças participantes precisam tocar em algo da cor anunciada, sendo que dois participantes não podem tocar juntos no mesmo objeto. Aquele que não encontrar algo da cor fica fora. A brincadeira termina quando restar apenas um participante. Este será o próximo Elefantinho colorido.

- **Mão de ferro** – disputa de queda de braço entre duas crianças.

- **Pimponeta –** Dois ou mais participantes fecham as mãos. Um deles bate na mão de todos, cantando:

Pimponeta
Peta peta peruge
Peta peta peruge
Pim pom

Anexo D
Modelo da prova do simulado para o Pré-III

SOBRE O LIVRO

Formato: 14 x 21 cm
Mancha: 23,7 x 42,5 paicas
Tipologia: Horley Old Style 10,5/14
1ª edição: 2009

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Coordenação Geral
Marcos Keith Takahashi